



**You have downloaded a document from
RE-BUŚ
repository of the University of Silesia in Katowice**

Title: Zadania rozwojowe młodzieży i edukacyjne warunki ich wypełniania w środowiskach zróżnicowanych kulturowo i gospodarczo: studium pedagogiczne

Author: Alina Szczurek-Boruta

Citation style: Szczurek-Boruta Alina. (2007). Zadania rozwojowe młodzieży i edukacyjne warunki ich wypełniania w środowiskach zróżnicowanych kulturowo i gospodarczo: studium pedagogiczne. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego



Uznanie autorstwa - Użycie niekomercyjne - Bez utworów zależnych Polska - Licencja ta zezwala na rozpowszechnianie, przedstawianie i wykonywanie utworu jedynie w celach niekomercyjnych oraz pod warunkiem zachowania go w oryginalnej postaci (nie tworzenia utworów zależnych).



UNIwersytet ŚLĄSKI
W KATOWICACH



Biblioteka
Uniwersytetu Śląskiego



Ministerstwo Nauki
i Szkolnictwa Wyższego



ALINA SZCZUREK-BORUTA

**Zadania rozwojowe młodzieży
i edukacyjne warunki ich wypełniania
w środowiskach zróżnicowanych
kulturowo i gospodarczo**

Studium pedagogiczne

**Zadania rozwojowe młodzieży
i edukacyjne warunki ich wypełniania
w środowiskach zróżnicowanych
kulturowo i gospodarczo**

Studium pedagogiczne

*Moim dzieciom
Anecie i Mateuszowi
w trosce o ich wysiłek stawania się*

PRACE
NAUKOWE



UNIWERSYTETU
ŚLĄSKIEGO
W KATOWICACH

NR 2545

ALINA SZCZUREK-BORUTA

**Zadania rozwojowe młodzieży
i edukacyjne warunki ich wypełniania
w środowiskach zróżnicowanych
kulturowo i gospodarczo
Studium pedagogiczne**



Redaktor serii: Publikacje Wydziału Etnologii i Nauk o Edukacji
Robert Mrózek

Recenzenci
Zenon Jasiński
Tomasz Szkudlarek

Logo Edukacji Międzykulturowej
Tadeusz Lewowicki

Spis treści

Przedmowa (<i>Tadeusz Lewowicki</i>)	9
Wprowadzenie	11
1. Zadania rozwojowe na tle koncepcji rozwoju psychicznego . .	21
1.1. Zadania rozwojowe i inne terminy określające kierunkowość zachowań	21
1.1.1. Wartości i zadania rozwojowe.	26
1.1.2. Cele i zadania rozwojowe	28
1.1.3. Potrzeby i zadania rozwojowe.	31
1.1.4. Zadania rozwojowe i zachowania.	37
1.1.5. Zadania rozwojowe i zachowania tożsamościowe	39
1.1.6. Zadania rozwojowe i orientacje	41
1.1.7. Zadania rozwojowe i plany życiowe	43
1.2. Zadania rozwojowe w okresie adolescencji	44
1.2.1. Zadania rozwojowe w teorii rozwoju psychospołecznego Erika H. Eriksona	45
1.2.2. Zadaniowy model rozwoju Roberta J. Havighursta	49
1.2.3. Zadania rozwojowe w innych koncepcjach	51
1.3. Źródła zadań rozwojowych.	54
2. Pedagogiczne implikacje rozwoju i zadań rozwojowych . . .	59
2.1. Strategie definiowania rozwoju i zadań rozwojowych	59
2.2. Koncepcja Erika H. Eriksona i dominujące w pedagogice ujęcia rozwoju i wychowania	69
2.2.1. Rozwojowa i twórcza rola kryzysu, konfliktów w rozwoju indywidualnym i w wychowaniu	78
2.2.1.1. Interpretacja kryzysu w okresie dorastania w koncepcji epigenezy rozwoju człowieka Erika H. Eriksona	78
2.2.1.2. Swoboda i przymus w wychowaniu	82
2.3. Teoria rozwoju psychospołecznego Erika H. Eriksona i jej empiryczne próby aplikacji w kontekście pedagogiki	92

3.	Społeczeństwo i społeczne warunki edukacji jako wyznaczniki zadań rozwojowych	101
3.1.	Społeczeństwo i edukacja (funkcje, cele i zadania)	101
3.1.1.	Filozoficzne podstawy funkcji, celów i zadań szkoły	102
3.1.2.	Psychologiczne podstawy funkcji, celów i zadań szkoły	103
3.1.3.	Społeczne podstawy funkcji, celów i zadań szkoły	107
3.1.4.	Socjologiczne koncepcje konfliktowe wobec funkcji, celów, zadań szkoły	110
3.1.5.	Teoria Zachowań Tożsamościowych Tadeusza Lewowickiego i możliwości jej wykorzystania w kontekście zadań rozwojowych	114
3.2.	Tożsamość jako zadanie do wykonania	117
3.3.	Szkoła jako czynnik, katalizator czy korelat procesów rozwojowych (wymiar zadaniowy szkoły)	123
3.4.	Społeczne warunki edukacji szkolnej.	132
3.4.1.	Dostarczanie oferty identyfikacyjnej	134
3.4.2.	Przedłużanie moratorium rozwojowego	136
3.4.3.	Poszerzanie promienia interakcji	138
3.4.4.	Etos	139
3.4.5.	Ambiwalencja	143
3.4.6.	Rewitalizacja	145
4.	Zadania rozwojowe i społeczne warunki edukacji w perspektywie metodologicznej	148
4.1.	Cel, przedmiot i zakres badań.	148
4.2.	Konstrukcja teoretyczna i wybór koncepcji	154
4.3.	Problematyka badawcza	159
4.4.	Procedura badania empirycznego. Czynności badawcze	168
4.5.	Grupa badana.	171
4.6.	Możliwości wykorzystania badań jakościowych i ilościowych w badaniach zadań rozwojowych młodzieży. Trud konstruowania własnych narzędzi	175
4.6.1.	Badanie rzetelności kwestionariusza	178
4.6.2.	Analiza statystyczna danych	183
4.6.3.	Procedura badania	184
5.	Stan realizacji zadań rozwojowych adolescentów.	188
5.1.	Wypełnianie zadań rozwojowych przez młodzież	188
5.1.1.	Osiąganie dojrzałych relacji z grupą przyjaciół rówieśników	189
5.1.2.	Opanowanie roli społecznej właściwej dla swojej płci	195
5.1.3.	Poszukiwanie partnera życiowego — miłości	197
5.1.4.	Osiąganie niezależności emocjonalnej i ekonomicznej od <i>Innych</i>	200
5.1.5.	Uzyskanie wiedzy o sobie	204
5.1.6.	Osiąganie kompetencji w realizacji zadań szkolnych	207
5.1.7.	Wybór i przygotowanie do zawodu	211

5.1.8.	Rozumienie zjawisk świata społecznego (bezrobocie, polityka, ekonomia) jako przygotowanie do pełnienia ról obywatelskich	216
5.1.9.	Zmiana i kształtowanie otaczającej rzeczywistości	220
5.1.10.	Ustalenie systemu wartości.	224
5.2.	Determinanty poczucia wypełniania zadań rozwojowych adolescentów.	229
5.2.1.	Czynniki społeczno-demograficzne a wypełnianie zadań rozwojowych	233
5.2.2.	Środowisko życia (centrum i pogranicza Polski, strefy o zróżnicowanym rozwoju społeczno-gospodarczym) a wypełnianie zadań rozwojowych	236
6.	Kryzys rozwojowy i konflikt w edukacji szkolnej — prezentacja wyników badań	247
6.1.	Diagnoza przejawów kryzysu rozwojowego i konfliktów w edukacji szkolnej	247
6.2.	Społeczne sytuacje rozwoju wobec kryzysu fazy dorastania	254
6.2.1.	Dostarczanie oferty identyfikacyjnej	255
6.2.2.	Przedłużanie moratorium rozwojowego	259
6.2.3.	Poszerzanie promienia interakcji	265
6.2.4.	Etos	270
6.2.5.	Ambiwalencja	277
6.2.6.	Rewitalizacja	283
7.	Społeczne warunki edukacji stymulatorem i inhibitorem kształtowania się tożsamości młodzieży	289
7.1.	Stan realizacji zadań edukacyjnych i deficyty występujące w ich realizacji	289
7.2.	Zadania edukacyjne w środowiskach zróżnicowanych pod względem rozwoju społeczno-gospodarczego centrum i pograniczy Polski	299
7.3.	Społeczne warunki edukacji i kształtowanie się tożsamości	309
7.3.1.	Społeczne warunki edukacji i kształtowanie się tożsamości — strefa o intensywnym rozwoju społeczno-gospodarczym	313
7.3.2.	Społeczne warunki edukacji i kształtowanie się tożsamości — strefa o średnio intensywnym rozwoju społeczno-gospodarczym	317
7.3.3.	Społeczne warunki edukacji i kształtowanie się tożsamości — strefa o słabym rozwoju społeczno-gospodarczym.	323
7.3.4.	Style zachowań tożsamościowych młodzieży w środowiskach odmiennych pod względem społeczno-kulturowym i gospodarczym	328
8.	Między asymilacją i transgresją w poszukiwaniu klucza do tajemnicy kształtowania się tożsamości dorastających	335
8.1.	Zadaniowy aspekt kształtowania się tożsamości	335
8.2.	Punkty oparcia w kształtowaniu się tożsamości	339
8.3.	Antynomie przestrzeni wychowania — wolność i przymus w przestrzeni społecznej szkoły.	344
8.4.	Tożsamość w akcie stawania się i społeczne warunki edukacji	351
8.5.	Zaniedbane i zaniechane obszary edukacji szkolnej	357

Zakończenie.	368
Aneks.	381
Bibliografia	443
Summary	481
Zusammenfassung	483

Przedmowa

Niniejsza książka jest dwudziestym szóstym tomem prac ukazujących się w serii poświęconej zagadnieniom wielokulturowości, a przede wszystkim edukacji wielo- i międzykulturowej. W serii tej opublikowane zostały książki zawierające wyniki — prowadzonych pod moim kierunkiem — badań zespołowych, a także badań i studiów podejmowanych przez współpracowników z Uniwersytetu Śląskiego oraz innych środowisk naukowych. Początkowo poczynania badawcze dotyczyły kwestii społecznych i edukacyjnych na pograniczu polsko-czechosłowackim, później polsko-czeskim, a następnie objęły wszystkie pogranicza Polski.

Podkreślić należy, że kategoria „pogranicza” traktowana jest w badaniach i w kolejnych publikacjach w szerokim — Bachtinowskim — ujęciu, a więc jako pogranicze kultur, społeczności, wyznań. Z biegiem lat zarówno we wspólnych pracach, jak i w studiach prowadzonych przez poszczególne osoby, nasilały się wątki porównawcze, gromadzono doświadczenia edukacji międzykulturowej, wielokulturowej w różnych krajach, a także w różnych regionach Polski¹.

Właśnie do tego ostatniego nurtu prac — łączących kwestie wielokulturowości i zróżnicowań regionalnych — nawiązuje książka Aliny Szczurek-Boruty. Kwestie te stanowią tło (a jednocześnie są ważnymi uwarunkowaniami) zagadnień szczególnie interesujących Autorkę, tzn. zadań rozwojowych młodzieży oraz edukacyjnych wyznaczników ich wypełniania. Prezentowane w tej pracy rozważania i wyniki badań niewątpliwie wzbogacają zakres wiedzy o rozwoju młodzieży oraz jego uwarunkowaniach w różnych środowiskach.

Poszukiwania badawcze dr Aliny Szczurek-Boruty częściowo nawiązują do wcześniejszych studiów wielokulturowych i zespołowych prac z zakresu edukacji międzykulturowej. Jest Ona autorką kilkudziesięciu publikacji — w tym współredaktorką i współautorką czterech tomów prac zbiorowych z serii „Edu-

¹ Spis publikacji z serii „Edukacja Międzykulturowa” znajduje się na końcu książki.

kacji Międzykulturowej” (wydawanej od piętnastu lat pod moim kierunkiem). Książka *Zadania rozwojowe młodzieży i edukacyjne warunki ich wypełniania w środowiskach zróżnicowanych kulturowo i gospodarczo — studium pedagogiczne* jest Jej samodzielnym dziełem — przygotowanym i opublikowanym przez Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego jako rozprawa habilitacyjna. Jestem przekonany, że opracowanie to zyska zainteresowanie i uznanie wielu Czytelników zajmujących się zagadnieniami teorii i praktyki wychowania.

Tadeusz Lewowicki

Lipiec 2007 r.

Raz powstały [...] jestem siłą, która sama siebie umacnia, sama siebie buduje i sama siebie przerasta, o ile zdoła się skupić, a nie rozproszy się na drobne chwile ulegania cierpieniu lub poddawania się przyjemności. [...] Jestem siłą, co chce być wolna. I nawet trwanie swojej wolności poświęci. Ale zewsząd pod naporem sił innych żyjąca. [...] Trwać i być wolna może tylko wtedy, jeżeli sama siebie dobrowolnie odda na wytwarzanie dobra, piękna i prawdy. Wówczas dopiero istnieje.

(R. INGARDEN, 1972: *Człowiek i czas. Książeczka o człowieku*.

Kraków, Wyd. Literackie, s. 68—69)

Wprowadzenie

Z powodu głębokich zmian kulturowych, politycznych i społecznych, jakie współcześnie dokonują się w skali całego globu, szczególnie aktualne stają się pytania o tożsamość. Ponowoczesność „odkrywa” tożsamość jako zadanie jednostki. Tożsamość jest zadana, a nie dana z racji zajmowania określonego miejsca w uporządkowanym i stabilnym świecie. Problem tożsamości aktualizuje się bowiem w momencie utraty lub zmiany punktów odniesienia, pozwalających własną tożsamość określić.

Obecność problematyki tożsamości w naukach społecznych i humanistycznych nie idzie w parze z działaniami edukacyjnymi sprzyjającymi jej kształtowaniu, a przecież posiadanie tożsamości lub raczej doświadczanie jej posiadania uważane jest za warunek niezbędny zdrowia psychicznego i społecznego ładu. Brak tożsamości, trudności w jej kształtowaniu się powodują zachwianie równowagi w skali społecznej lub jednostkowej.

Zagadnienie kształtowania się tożsamości wyodrębnia, jak żadne inne, rolę założeń wyjściowych decydujących o rozumieniu i ocenianiu pracy szkoły. Podstawowym zadaniem edukacji jest konstruowanie tożsamości, kształtowanie świadomości bycia sobą, odpowiedzialności za siebie i wspólnoty, w których się żyje i działa (wagę tego zadania podkreślają: KWIECIŃSKI, ŚLIWERSKI, red., 2003, s. 11; SZKUDLAREK, 2003b, s. 415—424).

Współcześni pedagodzy, psychologowie, socjologowie, politycy i organizatorzy oświaty są w zasadzie zgodni, że naczelnym celem wychowania jest kształtowanie tożsamości. Zauważają potrzebę budowania wzajemnego zaufania, współistnienia, zaangażowania się w sprawy społeczne. Liczne raporty oświatowe (m.in. *Biała księga kształcenia i doskonalenia. Nauczanie i uczenie się. Na drodze do uczącego się społeczeństwa*, [1995] 1997; DELORS, 1998, s. 44—45; MAYOR we współpracy z BINDÉM, 2001, s. 491—492) wskazują na to, aby organizować życie, uwzględniając zasadę „być”, i tworzyć wspólnotę egzystencjalną, a nie tylko konsumpcyjną. Rolą edukacji jest przede wszystkim przy-

gotowanie obywateli odpowiedzialnych wobec przyszłości. Przyjmowane szlachetne i wzniosłe założenie nie tyle nie opisuje natury człowieka, ile jest ideałem wychowawczym, celem edukacji i samorozwoju. Ma więc charakter postulatywny, a nie deskryptywny. Problem polega na tym, że cel ten nie jest zbyt jasny i jednoznaczny. Z reguły nauczyciele praktycy mają olbrzymie trudności z jego osiągnięciem. Rodzi się zatem pytanie o użyteczność pedagogiki.

Bogactwo licznych wątków teoretycznych i inspiracje płynące z nich dla pedagogów powodują czasem chaos. Ze zrozumiałych względów wielość w pedagogice jest potrzebna. Postępuje „pęknięcie” pedagogiki na silny nurt teoretyczny i nurt pedagogiki praktycznej. Zamysłem tej pracy jest próba powrotu do budowania spójnych koncepcji pedagogicznych. Opowiadam się zatem za uogólnionym spojrzeniem, wprowadzającym ład w myśleniu pedagogicznym.

Problemy kształtowania się tożsamości oraz licznych uwarunkowań tego procesu wymagają poszukiwania całościowych, holistycznych teorii i kategorii, za pomocą których udałoby się je opisać i rozwiązać. Takie całościowe kategorie już funkcjonują w naukach społecznych. Należą do nich „jakość życia”, „strategia życia”, „zadanie życiowe”, „orientacja”, „logika rozwoju”. W opracowaniu tym zajmę się bliżej kategorią „zadania rozwojowego”.

W badaniach nad zadaniami rozwojowymi młodzieży przydatna, na tle dokonanych analiz teoretycznych i własnych doświadczeń badawczych, wydaje się perspektywa poznawcza wyznaczona teorią rozwoju psychospołecznego Erika H. Eriksona, Teorią Zachowań Tożsamościowych (TZT) Tadeusza Lewowickiego¹ oraz teoriami konfliktu opracowanymi w ramach socjologii. Zaproponowane teorie nie wykluczają stosowania innych ujęć, ale za każdym razem wymaga to przeprowadzenia procesu weryfikacji ich przydatności oraz użyteczności w kontekście określonych wartości, zasad i norm.

Książka ta wpisuje się w coraz wyraźniejszą w ostatnich latach tendencję do integracji osiągnięć różnych nauk o człowieku. Poszukiwania poznawcze z pogranicza pedagogiki i innych nauk mogą dawać silne impulsy rozwojowe dla nauk pedagogicznych, mogą być także inspirujące dla nauk pomocniczych pedagogiki (zwraca na to uwagę PALKA, red., 2004, s. 7).

W skład poznania pedagogicznego wchodzi rozwój indywidualny i kształtowanie się tożsamości jednostki w warunkach zróżnicowania kulturowego, społecznego i gospodarczego. Tak szeroko wytyczone pole poznawcze pedagogiki stwarza możliwości i potrzeby korzystania z dorobku różnych nauk społecznych, przyrodniczych i humanistycznych. Rozwój jednostki, stawanie się człowiekiem jest obiektem poznania wielu nauk o człowieku (filozofii, w tym głównie antropologii filozoficznej, psychologii, socjologii i ich nauk szcze-

¹ W opracowaniu tym powołując się na Teorię Zachowań Tożsamościowych Tadeusza Lewowickiego, będę posługiwać się skrótem TZT.

gółowych). Obiekt ten jest jednak poznawany z innej perspektywy naukowej. Pedagogika jako nauka teoretyczna i praktyczna może mieć szczególne znaczenie w integrowaniu poszukiwań badawczych różnych nauk o człowieku, jej rola bowiem nie ogranicza się do budowania wiedzy teoretycznej, lecz rozszerzona jest na ważną społecznie sferę oddziaływania na rozwój człowieka i wspomaganie tego rozwoju.

Pojęcie zadania rozwojowego — traktowane przez Roberta J. HAVIGHURSTA (1953; [1948] 1972; 1981; HAVIGHURST, TABA, 1963) jako „powinno do przepracowania”, przepracowane w różnych momentach czasowych osobowego życia — w niniejszej pracy rozumiane jest jako „zadanie do wykonania”, prowadzące do samorozwoju. Takie ujęcie, bezpośrednio nawiązujące do standardów rozwojowych, zbliża koncepcję zadań rozwojowych do obiektywizmu.

Z pedagogicznego punktu widzenia diagnoza świadomości wypełniania przez młodzież zadań rozwojowych może bezpośrednio dostarczyć wiedzy o potrzebach rozwojowych młodzieży, pozwala określić liczne uwarunkowania pojawiania się i wypełniania zadań rozwojowych oraz rezultaty procesów socjalizacji, wychowania, kształcenia. Jest to ważne w zakresie wychowania, w którym trudno znaleźć obiektywne wskaźniki jego rezultatów. Może też dostarczyć wiedzy będącej podstawą poszerzania kompetencji nauczycieli, sprzyjać optymalizacji działań pedagogicznych.

W pedagogice istnieje potrzeba poznania ogółu skutków stanowiących rezultat działania szkoły, dotąd jednak nie uporano się z ich rozpoznaniem (pomiarom). Próby takie podejmowane są rzadko, choć dostrzega się występowanie efektów i zarazem potrzebę ich przewidywania, rejestracji oraz kontroli, stąd np. koncepcja szkoły jako organizacji (SCHULZ, 1993), zainteresowanie problematyką określenia efektywności procesu edukacyjnego w szkole z uwagi na modernizację procesu dydaktyczno-wychowawczego (DENEK, 2002, 2003). Z poznawczego punktu widzenia jest rzeczą istotną, by określić wszystkie skutki, do których prowadzi edukacja szkolna.

Sprawa jest skomplikowana, gdyż cele danej szkoły wiążą ją z systemem, z innymi szkołami, określają jej rolę w szerszym systemie działania, ogólniejszą funkcję w systemie. Funkcja spaja przypisane jej zadania, realizowane w jej ramach działania oraz efekty tej działalności, przy czym wszystkie te trzy elementy stanowią nierozzerwalną całość. Zadania, działania i ich skutki stanowią pewien przyczynowo-skutkowy ciąg, którego elementy kształtują kolejne elementy. Zadania ukierunkowują i uruchamiają działania, a wynikiem działania i współdziałania są ich określone rezultaty, zaznaczające się zarówno w samym przedmiocie działań (na który były skierowane), jak i niejednokrotnie w innych elementach systemu oraz powiązaniach między nimi i we wzajemnych interakcjach. Proces kształtowania się specjalistycznych celów szkoły odzwierciedla zjawiska zachodzące w społeczeństwie. Wtórnie i równocześnie daje początek procesom zachodzącym w szkole.

W podjętych poczynaniach badawczych przyjęto, że społeczeństwo ma oczekiwania względem jednostki, wyznacza jej określone zadania do przepracowania, dostarcza instytucji i czasu niezbędnego do ich przećwiczenia. Jednostka jest aktywna i podejmuje próby wypełniania tych zadań. Do sformułowania i przepracowania zadań rozwojowych dochodzi skutek oddziaływania kompleksu wielorakich czynników, dla których istnienia nie bez znaczenia pozostaje dynamika rozwoju indywidualnego, dynamika funkcjonowania szkoły i społeczeństwa. Ujmowane w kategorii zadań rozwojowych wyniki edukacji wyłaniają się z całej mozaiki wpływów zamierzonych (wychowawczych) i niezamierzonych (środowiskowych). Jeśli dodamy do tych wpływów aktywność własną podmiotu (samorozwój) oraz cały splot warunków historyczno-geograficzno-społecznych, w których jednostka żyje i działa, to zarówno ostateczny rezultat wpływów, jak i one same stają się nieuchwytnie, niemierzalne, co nie oznacza, że niemożliwe do poznania, opisanie i wartościowania.

W naukach społecznych wciąż poszukuje się najbardziej obiektywnych sposobów dochodzenia do wiedzy. Książka ta wpisuje się w toczący się spór o określenie priorytetów metodologicznych. Zastosowanie kategorii zadań rozwojowych do analiz pedagogicznych — jak się wydaje — zbliża nas w poszukiwaniu consensusu między rozumowym a doświadczalnym dochodzeniem do wiedzy oraz przełamuje krytykę pojęciowego formalizmu i wąskiego empiryzmu.

Refleksja nad świadomością wypełniania przez młodzież zadań rozwojowych i nad ich uwarunkowaniami może służyć wartościom poznawczym i przez te wartości może być inspirowana. Za naczelną wartość poznawczą uznane jest dążenie do prawdy, któremu towarzyszy obiektywność i racjonalność. Co prawda założenie, iż w poznaniu pedagogicznym można uzyskać efekty prawdziwe, obiektywne nie jest przyjmowane przez badaczy postmodernistycznych, którzy podają w wątpliwość istnienie prawd obiektywnych. Docieranie do wiedzy prawdziwej możliwe jest poprzez prowadzenie badań naukowych. Ogólne refleksje naukowe nad tożsamością jako zadaniem edukacji i uwarunkowaniami wypełniania zadań rozwojowych przez młodzież możliwe są do prowadzenia na podstawie argumentów uzyskiwanych z uogólnień wynikających z analiz wyników badań pedagogicznych. Pedagogika ogólna właśnie dzięki swojej ogólności podejmuje problemy uniwersalne, umożliwiające badanie, opisywanie i wyjaśnianie prawidłowości rządzących procesem wychowania.

W warunkach przemian społeczno-cywilizacyjnych, które dodatkowo komplikują sytuację współczesnej młodzieży, powodując zagubienie, sprzyjając patologiom społecznym, prowadząc do paradoksalnej sytuacji, gdy sukcesom nauki szkolnej towarzyszy zanik więzi wspólnotowych, zwrócenie uwagi na wielorakie uwarunkowania (lub ich kontekst) zadań rozwojowych jest ważne z poznawczego punktu widzenia i pożyteczne z punktu widzenia praktyki społecznej oraz edukacyjnej. W tym kontekście odwołania do obszarów zacho-

wań tożsamościowych wyznaczonych w Teorii Zachowań Tożsamościowych Tadeusza Lewowickiego odsłaniają presje i brzegowe warunki działania, w jakich przyszło żyć i rozwijać się współczesnej młodzieży.

W tej pracy prowadzona refleksja pedagogiczna w istocie swej wychodzi od diagnozy, ale zmierza do oceny rozpoznawanej sytuacji, a w jej świetle — do wysunięcia postulatów, ostatecznie zaś — do podejmowania dyskusji nad konkretnymi rozwiązaniami. W tym przypadku diagnoza jest zatem wynikiem badania, raczej tezą, za czym przemawia szeroko obserwowana praktyka oświatowa i społeczna. Wykorzystując podejście społecznej psychologii rozwoju², można wskazać na potrzebę włączenia do pedagogiki, w obrębie tzw. pedagogiki rozwoju, tego nurtu myślenia o człowieku i jego rozwoju.

Współcześnie gdy brak jest jednej powszechnie akceptowanej pedagogiki systematycznej — zarówno w skali Polski, jak i w skali międzynarodowej, gdy toczy się spór o model nauk pedagogicznych (GNITECKI, 1994a, s. 255—283), gdy w okresie postmodernistycznego chaosu teorii i praktyki edukacyjnej nawołuje się do podjęcia pozytywistycznego trudu „pracy u podstaw” (LEWOWICKI, 2000a, s. 66), perspektywa rozwojowa wydaje się pomocna, a może nawet niezbędna w próbach wyjaśnienia bądź zrozumienia sytuacji człowieka w społeczeństwie współczesnym oraz kluczowych fenomenów społecznych naszych czasów.

W odniesieniu do pedagogiki oznacza to sytuowanie zadań rozwojowych, ich wypełnianie w kontekście społecznym i kulturowym, który ujawnia ich historyczny rozwój i naturę istniejących powiązań wraz z dominującą racjonalnością. Nadrzędnym zagadnieniem tej analizy jest postrzeganie zadań rozwojowych jako wyrazu specyficznych potrzeb społecznych i jednostkowych oraz ich dyskursu. Oczywiście, nie wiąże się to bynajmniej z ignorowaniem aktywnej natury ludzkich zachowań i spłaszczaniem całej złożonej relacji między społeczną dominacją oraz indywidualnym istnieniem. Jest tu potrzebny teoretyczny zapalnik, niezbędny dla rozwoju bardziej krytycznych kategorii, które mogą okazać się przydatne do zrozumienia powiązań między naturą i kulturą, władzą i wiedzą, przymusem i wolnością. Dla teorii pedagogicznej mocnym narzędziem heurystycznym może stać się wprowadzenie, a następnie zastosowanie kategorii kryzysu i konfliktu oraz postrzeganie przez ich pryzmat zadań rozwojowych i społecznych warunków edukacji. Takie postępowanie daje sposobność do przeformułowania koncepcji przymusu. Analiza przymusu może być uznana za integralną część teorii pedagogicznej. Zrozumienie znaczenia sprzeczności oraz napięć występujących w różnych dziedzinach aktywności ucznia i nauczyciela przełamuje jednostronność pedagogiki. Zbyt często radykalni teoretycy

² Wydane w latach 1994—2005 przez A. BRZEZIŃSKĄ i jej współpracowników prace prezentują to podejście; por.: BRZEZIŃSKA, LUTOMSKI, red., 1994; BRZEZIŃSKA, LUTOMSKI, SMYKOWSKI, red., 1995; BRZEZIŃSKA, CZUB, LUTOMSKI, SMYKOWSKI, red., 1995; BRZEZIŃSKA, 2000b; BRZEZIŃSKA, JANISZEWSKA-RAIN, 2005.

przedstawiali używanie władzy w znaczeniu negatywnym i jednowymiarowym³. Propozycją, może nie tak odkrywczą, jest traktowanie w tym opracowaniu kryzysu rozwojowego i konfliktu pozytywnie. Takie ujęcie skłania do rozwijania rozumienia tego, w jaki sposób trwa stabilizacja, mimo istniejących kryzysów i konfliktów, oraz jak następują zmiany.

Pedagogikę ogólną w perspektywie rozwojowej można budować, odwołując się do dialektycznej koncepcji rozwoju i wychowania. Wprawdzie odzwyczailiśmy się od dialektycznych ujęć wychowania, ale tradycje w tym względzie są znakomite. W polskiej pedagogice wystarczy wspomnieć Sergiusza Hessena, Romanę Miller, Bogdana Suchodolskiego, w światowej — klasyka tej dyscypliny Johna Deweya. Celem tej pracy nie jest szczegółowa charakterystyka przywoływanych ujęć, gdyż zostały one w literaturze opisane, ale skromne nawiązanie do zasobów pojęciowych wybranych koncepcji, które proponowanej wizji są bliskie, co świadczy o potrzebie zachowania ciągłości i o chęci powrotu przynajmniej do niektórych ich elementów.

Warto rozwijać teoretyczny i empiryczny model uwzględniający zasadę całościowości, redefinicję przymusu i wolności, zawierający wnikliwe zrozumienie kryzysów rozwojowych, sprzeczności i procesów pośredniczących, leżących głębiej niż sytuje to powierzchowna teoria edukacyjna. Elementy tego modelu tylko wówczas mają znaczenie, gdy zostaną mocno powiązane z rozwojem ekonomicznym, społecznym i kulturowym. Edukacja musi wyjść z założenia, że jej zadanie nie polega na dopasowywaniu uczniów do istniejącego społeczeństwa, lecz jest nim stymulacja rozwoju ich tożsamości, która kreowana promieniuje na cały otaczający świat, zmieniając edukację i społeczeństwo.

Pedagogika odwołująca się do społecznej psychologii rozwoju być może stwarza szanse i nadzieje na rozwój teorii pedagogicznej oraz naukowej refleksji pedagogicznej na wysokim poziomie teoretycznym. Wymaga to dyskusji i doprecyzowania. Dyskusję taką warto podjąć. Należy również przystąpić do rozwijania koncepcji pedagogiki rozwoju.

W niniejszym opracowaniu wyznaczone zostały następujące cele:

- dostarczenie wiedzy o zadaniach rozwojowych adolescentów, ich pojawianiu się i wypełnianiu, umożliwiającej czytelnikom korzystanie z niej przy definiowaniu i rozwiązywaniu realnych problemów pedagogicznych;
- interpretacja i wyjaśnienie podobieństw oraz różnic w pojawianiu się i wypełnianiu zadań rozwojowych przez młodzież z centrum i pograniczy Polski, stref zróżnicowanych pod względem rozwoju kulturowego i społeczno-gospodarczego;

³ Na fakt ten zwraca uwagę Henry A. GIROUX (1983a), analizując prace teoretyków; zob. także: GIROUX, 2001, s. 115—155.

- postawienie hipotez dotyczących uwarunkowań oraz mechanizmu dokonywania obserwowanych zmian rozwojowych;
- uwrażliwienie pedagogów na naturalność napięć pomiędzy trzema rodzajami nacisków: psychicznych, biologicznych i społecznych, odczuwanych jako konflikt wewnętrzny i zewnętrzny, oraz wskazanie ich pedagogicznej wartości;
- zwrócenie uwagi na charakter związku między kształtowaniem się tożsamości a zmieniającym się i rozwijającym kontekstem społeczno-kulturowym oraz ekonomicznym, w którym człowiek żyje i działa, a który oddziałuje na jednostkę, jednocześnie zaś jest przez człowieka kształtowany i modyfikowany — współzależność od siebie.

Ożywienie dyskusji naukowej nad pedagogiką w jej nurcie rozwojowym może dokonać się na podstawie wciąż niedostatecznie w Polsce wykorzystywanej teorii Erika H. Eriksona. Oczywiście, teoria ta stanowi kanon w kształceniu pedagogów i nauczycieli, jednak jej implikacje dla teorii i praktyki badań pedagogicznych są stosunkowo słabe.

Opracowanie to stanowi próbę spojrzenia na aktualność i perspektywy pedagogiki rozwoju młodzieży. Ta subdyscyplina pedagogiki ogólnej, korzystająca z dorobku społecznej psychologii rozwojowej rozwijanej przez Annę BRZEZIŃSKĄ (2000b), może stanowić jedną z możliwych perspektyw myślenia o jednostce i edukacji.

Badania, których przedmiotem są zadania rozwojowe młodzieży i społeczne warunki edukacji, mają na celu nie tylko określenie, jakie w rzeczywistości są te elementy poznania, lecz także jak mają się rozwijać, organizować i zachowywać, aby osiągnąć zadania i cele wychowawcze. Już Sergiusz Hessen zauważał potrzebę badań procesu służącego do realizacji celów wychowania, traktowanych jako elementy otwarte, ulegające zmianom, rozwojowi (perspektywa rozwojowa) — jako elementy stanowiące wartości składające się na kulturę. Pogląd, że pedagogika zajmuje się nie tylko opisem rzeczywistości zastanej, lecz także analizą działań wychowawczych służących zmianie rzeczywistości, jest również dziś powszechnie przyjmowany (PALKA, 1994, s. 241—251).

Niniejsza praca ma charakter monografii. Podjęta w niej została próba realizacji pomysłu badań empirycznych, ukierunkowanych na jednoczesne prześledzenie wymiarów jednostkowych, edukacyjnych i społecznych kształtowania się tożsamości.

Wychodząc z założenia, że oparte na wzorcach kulturowych wymagania i oczekiwania społeczne względem jednostki relatywizują treści i kolejność pojawiania się zadań, badania własne przeprowadzono w środowiskach odmiennych pod względem zróżnicowania kulturowego, a mianowicie w centrum Polski (środowiska monokulturowe) i na pograniczach (gdzie występuje przenikanie kultur i pewnego rodzaju napięcie, wynikające ze wzajemnego przyciągania się i odpychania), w strefach zróżnicowanych pod względem rozwoju społecz-

no-gospodarczego. W ten sposób opracowanie to wpisuje się nurt studiów kulturowych, dociekań naukowych, w których dąży się do uchwycenia przynajmniej części zjawisk przez pryzmat ich mikro-, mezo- i makrostrukturalnych uwarunkowań. Żadna nauka nie jest w stanie odnieść się do wszystkich tych zagadnień jednocześnie; żadna próba stworzenia częściowego wyjaśnienia nie będzie zasadna bez wzięcia pod uwagę tego, co mogą przynieść inne próby. Jesteśmy skazani na pewnego rodzaju eklektyzm, co wynika z eklektyzmu otaczającego nas świata „rzeczywistego” oraz istnienia w nim niedających się łatwo rozwikłać złożonych kombinacji odmiennych elementów. W przedsięwzięciu ukazania problematyki rozwoju indywidualnego przez pryzmat edukacji, uwarunkowań kulturowych i społeczno-gospodarczych niezbędna staje się otwartość na przeszłe i teraźniejsze wątki teoretyczne oraz metody badawcze, a także umiejętność dokonywania uzasadnionych wyborów, opartych na kryterium przydatności eksplanacyjnej w odniesieniu do złożonej empirycznej tematyki badawczej.

Analiza metod wykorzystywanych do badania tożsamości i nieadekwatność zapożyczonych narzędzi badawczych (podkreśla to m.in. J. BRZEZIŃSKI, 2002) skłoniły mnie do konstrukcji własnego narzędzia badawczego. Cel poczynił badawczych, obiekt badań i uwarunkowania teje działalności zadecydowały o zastosowaniu badań ilościowo-jakościowych. Strategie ilościowa i jakościowa zastosowane zostały jako wręcz komplementarne względem siebie. Istnieje obszerna literatura wskazująca na potrzebę łączenia podejścia ilościowego i jakościowego (m.in. LEWOWICKI, 1995c; PALUCHOWSKI, 2001; KRAJEWSKI, LEWOWICKI, NIKITOROWICZ, red., 2001; BAUMAN, 2001; ŁOBOCKI, 1999; 2000; RUBACHA, 2003b; KUBINOWSKI, NOWAK, red., 2006). Podjęte działania badawcze przyczyniły się do nabycia nowych kompetencji metodologicznych oraz wzbogacenia metodologii badań pedagogicznych o propozycję narzędzia badawczego (zweryfikowanego pod względem rzetelności i trafności) służącego do badania zadań rozwojowych młodzieży i zadań edukacyjnych.

Bogaty materiał empiryczny (1232 obserwacje po 119 zmiennych każda oraz materiał pochodzący z 98 wywiadów narracyjnych) uzyskany w badaniach młodzieży szkół średnich w trzech strefach centrum i trzech strefach pograniczy Polski, zróżnicowanych pod względem rozwoju kulturowego i społeczno-gospodarczego, poddano obróbce dostępnymi aplikacjami statystycznymi. Materiał ten stanowi ogromne źródło informacji o współczesnej młodzieży polskiej, a jego wyjątkowa wartość wynika z tego, że odchodzi on od fragmentarycznych opisów, charakterystyk młodzieży żyjącej w jednym, wybranym środowisku (takim jak miasto, województwo), ukazując przekrojowo całe pokolenie młodzieży (badana grupa jest reprezentatywna), co umożliwia porównania i dokonywanie uogólnień. Szczegółowe wyniki badań będących dopełnieniem niniejszych analiz prezentowane są w moich artykułach z lat 2000—2006.

Nie trudno wyjaśnić zainteresowanie badawcze grupą młodzieży, wszak grupa ta jest wskaźnikiem zmian społecznych, swoistym barometrem, pozwalającym prognozować społeczne szanse na zachowanie korzystnych relacji między ciągłością i zmianą społeczną.

W pierwszej, teoretycznej części książki przedstawiona została kategoria zadań rozwojowych, która — podobnie jak kategoria tożsamości — spina endo- i egzogenne czynniki rozwoju oraz może stanowić płodne pole analiz. Ukazano pedagogiczne implikacje rozwoju i zadań rozwojowych, przedstawiono koncepcję Erika H. Eriksona i dominujące w pedagogice ujęcia rozwoju i wychowania, empiryczne próby aplikacji tej teorii w kontekście pedagogiki. Zaprezentowano z perspektywy teorii konfliktu zagadnienia funkcji, celów, w tym zadań społeczeństwa, zadań edukacji. Wskazano społeczno-kulturowe warunki edukacji jako wyznaczniki zadań rozwojowych i zadań edukacyjnych.

Druga, empiryczna część obejmuje metodologiczną problematykę badań własnych. Zawiera diagnozę wypełniania zadań rozwojowych przez adolescentów, przejawów kryzysu rozwojowego i konfliktów w edukacji szkolnej oraz diagnozę realizacji zadań edukacyjnych. Wskazane zostały determinanty poczucia wypełniania zadań rozwojowych, społeczne sytuacje rozwoju, a na ich tle przedstawiono pedagogiczną wartość kryzysu rozwojowego i konfliktu. Ujawniono deficyty w realizacji zadań edukacyjnych oraz określono kulturowe i społeczno-gospodarcze uwarunkowania wypełniania zadań zarówno rozwojowych, jak i edukacyjnych. Ukazano także związki między społeczno-gospodarczymi warunkami edukacji i kształtowaniem się tożsamości. Na gruncie rozwijanej pedagogiki rozwoju, która wpisuje się w nurt kontynuacji dialektycznych teorii wychowania, dostrzeżono nierozłączność sfery potrzeb oraz społecznych form przymusu. Zwrócono uwagę na to, że ostatecznie zaspokojenie potrzeby tożsamości odbywa się przez wysiłek bycia, wysiłek stawania się w toku wypełniania zadań ponadindywidualnych. Wskazano zaniedbane i zaniechane obszary edukacji szkolnej.

Istotą tożsamości współczesnego człowieka jest to, że nie jest ona już ściśle przyporządkowana do zajmowanej przez niego pozycji społecznej, nie jest darem wspólnoty, lecz musi zostać „wywalczona”, musi „utwierdzić się” wobec innych tożsamości. W społeczeństwie demokratycznym uznanie, którego domaga się jednostka, formalnie przysługuje wszystkim, ale faktycznie zdobywają je tylko ci, którzy dostatecznie energicznie o nie zabiegają.

Zadanie, jakie podjęłam, nie byłoby możliwe do zrealizowania bez otwartości i życzliwości wielu osób. Pragnę wyrazić głęboką wdzięczność Panu Profesorowi Tadeuszowi Lewowickiemu za inspirację badawczą, wspieranie moich wysiłków w trakcie pisanie tej pracy, za cenne rady i stworzenie przyjaznej, mobilizującej atmosfery do pracy.

Bardzo dziękuję recenzentom: Panu Profesorowi Tomaszowi Szkudlarkowi i Panu Profesorowi Zenonowi Jasińskiemu za krytyczne uwagi i merytoryczne wskazówki, które starałam się wykorzystać tak dalece, jak tylko to było możliwe, a które wpłynęły na ostateczny kształt tego opracowania.

Wydanie tej książki stało się możliwe dzięki przychylności i finansowemu wsparciu władz akademickich Wydziału Etnologii i Nauk o Edukacji w Cieszyźnie. Wszystkim, którzy przyczynili się do tego, że mogłam realizować zamierzenia badawcze, w szczególności Koleżankom z Katedry Pedagogiki Ogólnej, pragnę wyrazić podziękowania i uznanie.

Dziękuję również mojemu Mężowi za pomoc techniczną w redagowaniu ostatecznej wersji tekstu, za podtrzymywanie mnie na duchu w chwilach zniecierpliwienia i niewiary. Dziękuję moim Rodzicom i dzieciom, Anecie i Mateuszowi, za miłość i wiarę w sens moich wysiłków.

1.

Zadania rozwojowe na tle koncepcji rozwoju psychicznego

1.1. Zadania rozwojowe i inne terminy określające kierunkowość zachowań

Prezentowany rozdział jest próbą przedstawienia — z perspektywy pedagoga — przemyśleń na temat rozwoju indywidualnego człowieka i kształtowania się tożsamości. Rozważania te — kształtowane stopniowo w trakcie systematycznych studiów teoretycznych oraz prowadzonych badań empirycznych — koncentrują się na dwóch podstawowych kwestiach, a mianowicie na celu wychowania, jakim jest kształtowanie tożsamości, oraz na mechanizmach powstawania zmian rozwojowych. Każdy badacz przyjmuje określoną wizję świata i z jej punktu widzenia interpretuje fakty analizowanej rzeczywistości. W niniejszym rozdziale zostaną omówione teoria rozwoju psychospołecznego Erika H. Eriksona oraz koncepcja zadań rozwojowych Roberta J. Havighursta, a w konsekwencji — przydatność wybranych kategorii pojęciowych zaczerpniętych z tych koncepcji do opisu rzeczywistości oświatowej i pedagogiczne implikacje stosowania ich zarówno w wyjaśnianiu, jak i w optymalizowaniu procesu kształtowania się tożsamości człowieka, przebiegającego w warunkach przemian społeczno-cywilizacyjnych.

Wnioski płynące z analizy różnych stanowisk teoretycznych dotyczących rozwoju indywidualnego stanowią podstawę dalszych rozważań, w których podjęty zostanie problem edukacyjnych wyznaczników zadań rozwojowych i zachowań tożsamościowych. Skoncentrowanie uwagi na tej problematyce wynika z przekonania, że mimo wielości oraz różnorodności analizowanych poglądów i teorii ich autorzy podzielają stanowisko, zgodnie z którym zmiany rozwojowe polegają na opanowaniu oraz realizacji zadań szczegółowych i ich integracji w spójną tożsamość. Przyjmując, że zadania rozwojowe są kluczową kategorią w pojmowaniu oraz analizie zmian rozwojowych, nadają kierunek wszelkim działaniom, podjęłam próbę przedstawienia zadaniowego modelu rozwoju. Model ten zakłada względny charakter zmian rozwojowych i jest przeze mnie trak-

towny jako źródło hipotez uogólniających wiedzę na temat pedagogicznych możliwości psychicznego rozwoju człowieka. Całość tych rozważań może stanowić wprowadzenie do dyskusji nad zadaniowymi aspektami rozwoju człowieka oraz ich pedagogicznymi implikacjami. Ponadto — w części empirycznej — podjęta zostanie próba zastosowania niektórych kategorii teoretycznych wyprowadzonych z teorii rozwoju psychospołecznego E.H. Eriksona do analizy edukacji szkolnej.

Rozważania warto rozpocząć od przedstawienia różnych pojęć związanych z kluczową kategorią zadania rozwojowego. W ujmowaniu rozwoju współcześnie, podobnie jak w przeszłości, można wyodrębnić różne podejścia. Dwa spośród nich wydają się najbardziej znaczące i charakterystyczne.

Pierwsze z nich — właściwe dla pozytywistycznego nurtu nauki — zwane **mechanistycznym**, *rozwój psychiczny traktuje jako ciąg zmian w zachowaniu* się (szerzej na ten temat: PRZETACZNIK-GIEROWSKA, TYSZKOWA, 2002, s. 47—48; HURLOCK, 1960, 1965). Rozwój wpływa zatem na pojawienie się nowych właściwości i zdolności człowieka¹. Według drugiego stanowiska — nazywanego przez Marię PRZETACZNIK-GIEROWSKĄ i Marię TYSZKOWĄ (2002, s. 48) **organismicznym**, a przez Annę BRZEZIŃSKĄ (2000b, s. 53) **organizmicznym** (aktywny organizm nadaje formę swemu doświadczeniu), zakładającego systemowy (strukturalny) charakter zjawisk istniejących w procesie stawania się — rozwój odnosi się do zmian w formie i organizacji wewnętrznej danego systemu (układu, struktury), zmierzających ku określonym stanom końcowym lub celom. W tych koncepcjach pojęcie „rozwój” nie ogranicza się do zmian w zachowaniu, aby na ich podstawie wnioskować o procesach psychicznych i ich strukturach, zakłada natomiast, że właśnie zmiany w tych strukturach leżą u podłoża obserwowanych zmian w zachowaniu się. Według koncepcji organismicznych pojęcie *rozwój oznacza zmiany struktury i jej funkcji polegające na przekształcaniu jej organizacji wewnętrznej oraz rodzące nowe właściwości i nowe funkcje* (OVERTON, 1975; podają za: PRZETACZNIK-GIEROWSKA, TYSZKOWA, 2002, s. 48).

W obrębie podejścia organizmicznego A. BRZEZIŃSKA (2000b, s. 68—74) rozróżnia podejście naturalistyczne i kontekstualne. Z punktu widzenia podjętych rozważań nad zadaniami rozwojowymi i ich uwarunkowaniami podejście kontekstualne wydaje się interesujące, ponieważ przyjmuje, iż źródłem zmian jest aktywność podmiotu, będąca rezultatem interakcji czynników zewnętrznych — stymulacji, i wewnętrznych — poziomu dojrzałości (koncepcja psychospołeczna rozwoju *ego* E.H. Eriksona; L.S. Wygotskiego [kulturowo-historyczna koncepcja rozwoju]).

¹ Istnieje wiele propozycji podziałów periodyzacji rozwoju psychicznego, m.in. ŻEBROWSKA, red., 1986, s. 186; PRZETACZNIK-GIEROWSKA, MAKIEŁŁO-JARŻA, 1992, s. 20; HARWAS-NAPIERAŁA, TREMPAŁA, red., 2000.

Oprócz modeli i koncepcji organizmicznych oraz mechanistycznych istnieją jeszcze inne propozycje teoretyczne: dialektyczne lub o charakterze eklektycznym. Zdaniem jednych badaczy pojęciowy i empiryczny pluralizm prowadzi do pomieszania i zamętu interpretacyjnego, zdaniem innych — może być użyteczny, gdyż pozwala opisać wielorakie i współzależne zmiany w rozwoju ontogenetycznym.

W opracowaniu tym przyjmuję stanowisko właściwe ujęciu organizmicznemu (podejście kontekstualne) razem z modelem cykliczno-fazowym (rozdzielenie dokonane przez A. BRZEZIŃSKĄ, 2000b, s. 71—87). Organizm ludzki traktowany jest jako aktywna całość. Analizowane są zasady jego organizacji, zmiany ilościowe i jakościowe, stadia rozwoju psychicznego lub psychospołecznego, ich sekwencja wraz z okresami przejściowymi (transition). W tej grupie znajdują się teorie Erika H. Eriksona, Daniela Levinsona czy Lawrence’a Kohlberga, wywodzące się — zdaniem Davida Hultscha i Judy Plemons (podają za: PRZETACZNIK-GIEROWSKA, TYSZKOWA, 2002, s. 77) — z tradycji Charlotty BÜHLER (1933). Wiązała ona dwa rodzaje zdarzeń: biologiczne i biograficzne ze złożonymi stanami wewnętrznymi oraz tendencjami życiowymi, takimi jak: zaspokojenie potrzeb, adaptacyjne ograniczanie *Ja*, ekspansja twórcza, ustalanie ładu wewnętrznego i samospełnienie, wyróżniając w cyklu życia 10 faz.

Badacze zakładający, że ukierunkowane przekształcenia rozwojowe mają charakter stadialny, zwykle w sferze swych rozważań o mechanizmach rozwojowych przyjmują założenia, zgodnie z którymi zmiany rozwojowe są autonomiczne. W ujęciu tym kierunek oraz sekwencja przekształceń rozwojowych są predeterminowane albo wrodzonym planem rozwoju funkcji, procesów lub czynności psychicznych (np. FREUD, 1936; ERIKSON, 1968a, 1968b), albo prawami organizowania się struktury psychicznej (np. PIAGET, 1966a, 1966b, 1981; KOHLBERG, 1976; KOHLBERG, MAYER, 1993). Z tego punktu widzenia główne siły napędowe rozwoju zawierają się w wewnętrznej organizacji systemu psychicznego i jego dynamice lub wynikają z nich.

W prowadzonych tu rozważaniach warto zwrócić uwagę na przydatność eksplikacyjną dla pedagogiki istnienia opozycji „stabilność — zmienność”, „bycie — istnienie” oraz dążenia do zrównoważenia tych opozycji. Powodzenie w działaniu zależy nie tylko od gotowości do progresu, ale także od gotowości do regresu. Zasada oscylowania aktywności człowieka między biegunami progresji i regresji — sformułowana przez H. WERNERA (1957; podają za: BRZEZIŃSKĄ, 2000b, s. 82) — jest punktem wyjścia w opisie faz rozwoju w modelu cykliczno-fazowym. Rozwój przebiega na kontinuum fiksacja (stabilność) — mobilność (zmienność). Wszystko, co się rozwija, dąży do osiągnięcia stałej niezmiennej formy. Dążenie do stabilizacji grozi usztywnieniem zachowania, jeśli nie zostanie zrównoważone przez opozycyjną zasadę mobilności.

Odczytanie tego stanowiska w kontekście nierozłączności istniejących opozycji niesie pewien potencjał możliwości tkwiących w dostrzeganiu w edukacji istniejących opozycji oraz potrzebie ich równoważenia.

Przeciwstawienie „stawanie się — istnienie” odnajdujemy także w humanistycznym nurcie psychologii (STRAŚ-ROMANOWSKA, 1999, s. 115—127). Przyjmując, że istotą rozwoju jest stawanie się w procesie istnienia, stawamy przed pytaniem o celowość „istnienia” oraz o ukierunkowanie procesu „stawania się”. Problem ten znajduje różnorodne rozstrzygnięcia. W niektórych koncepcjach psychologicznych za cel rozwoju jednostki uważa się realizowanie własnych możliwości i/lub programów życiowych — stawanie się tym, kim człowiek może (MASLOW, 1954, 1986), albo zmiany, które mieszczą się w nadrzędnym zadaniu istnienia podmiotu, na tyle ogólnym, aby mogło ono ulegać zmianom bez zmiany jego sensu (OBUCHOWSKI, 1997). Rozwój pojęty jako samoaktualizacja, samospelnienie bądź realizacja sensu życia w adaptacji do własnych programów życiowych jednostki zakłada ukierunkowanie, lecz równocześnie potencjalność oraz indywidualność. Z punktu widzenia pedagogiki wartościowe i potrzebne jest — w moim przekonaniu — zarówno dostarczanie autorytetów, które stanowią wzory oraz ukierunkowują zachowania, jak i wyzwalanie indywidualności. Jednostronne preferowanie autorytetów lub indywidualności prowadzi do usztywnienia zachowań i nie służy rozwojowi.

Do obowiązku autora koncepcji badań empirycznych należy uzasadnienie wyboru **zadania rozwojowego** jako kategorii kluczowej w ukazaniu własnej perspektywy pedagogicznej. Przyjmuję, że zadania rozwojowe są wyrazem potrzeb podmiotu i wynikiem zależności jednostki od otoczenia. Badania podjęte w tej pracy służą poznaniu ich obrazu, określeniu poczucia ich wypełniania przez młodzież. Mogą dostarczyć wiedzy o potrzebach rozwojowych młodzieży oraz społeczno-kulturowych determinantach ich zaspokajania. Diagnoza jest podstawą wszelkich poczynań pedagogicznych.

W latach osiemdziesiątych XX w. wzrost zainteresowania zadaniem rozwojowym i odkrywaniem go w świecie nastąpił pod wpływem zainteresowania koncepcją E.H. Eriksona (klasyka psychologii rozwojowej), a w wielu kręgach, mimo krytyki Eriksona, przerodził się w modę czy wręcz „kult”. Zainteresowanie to stopniowo przenika także do pedagogiki.

Pojęcie „**zadania**” — bardzo ważne i od dawna używane w psychologii — w szerokim sensie oznacza „każdą zależność funkcjonowania systemu społecznej organizacji od aktywności ludzi, którzy w niej uczestniczą” (szerzej na ten temat: MARUSZEWSKI, REYKOWSKI, TOMASZEWSKI, 1966, s. 203). Każda czynność jest wynikiem zależności człowieka od otoczenia, próbą uregulowania stosunków podmiotu z otoczeniem, wyrazem potrzeb podmiotu lub jego zadań (MARUSZEWSKI, REYKOWSKI, TOMASZEWSKI, 1966, s. 234).

W rozważaniach psychologicznych pojęcie „zadanie” pojawiło się w kontekście aktywności jako jedno z zasadniczych. Zakres użycia tego terminu jest wyjątkowo rozległy: stosuje się go do określenia zarówno prostych ruchów fizycznych, jak i celów życiowych; odejmuje on osobiste dążenia jednostki i wymagania stawiane przez innych (REBER, 2002, s. 867—868). Tadeusz To-

maszewski precyzuje je w następujący sposób: Jeśli w określonej sytuacji człowiek wytwarza sobie cel do osiągnięcia i program do wykonania, to można powiedzieć, że stawia sobie zadanie. Ukierunkowany przebieg czynności wiąże się z antycypacją, zarówno sytuacji końcowej, jak i samej czynności, która ma doprowadzić do tej sytuacji. Antycypowana sytuacja końcowa nazywana jest celem czynności, natomiast antycypowana czynność, która ma do tego celu doprowadzić — programem (MARUSZEWSKI, REYKOWSKI, TOMASZEWSKI, 1966, s. 228, 504). W pedagogice termin „zadanie” określa „sytuację, w której pojawia się jakaś potrzeba lub konieczność przezwyciężenia pewnych trudności, wywołująca określone działanie, którego efektem są jakieś osiągnięcia w sferze materialnej bądź w dziedzinie wartości (OKOŃ, 1996, s. 30).

W pracy tej tożsamość potraktowana została zarówno jako **zadanie stawiane sobie przez poszczególne jednostki, jak i zadanie edukacji** (wagę tego zadania podkreślają: KWIECIŃSKI, ŚLIWERSKI, red., 2003, s. 11; SZKUDLAREK, 2003b, s. 415—424). Świadomość zadań, rodzaju dostarczanych doświadczeń, organizowanych w związku z tym sytuacji wychowawczych pozwala przejść do rozwiązań praktycznych dotyczących wychowania. Oczywiście, nie można poprzestać na sformułowaniu celów zbyt ogólnych. Im są one bardziej konkretnie sformułowane w postaci zadań (kwestię tę podnosi w kontekście pedagogiki twórczości DOBROŁOWICZ, 1995), tym większe jest prawdopodobieństwo ich realizacji praktycznej.

W ujęciu międzynarodowych encyklopedii i słowników „**zadania rozwojowe**” to serie problemów, które rozwijająca / rosnąca osoba musi rozwiązać (*The Encyclopedia Britannica*, 2002; THOMAS, ed., 1990; *Compact Oxford English Dictionary of Current English*, 2005).

Biorąc pod uwagę naturę zmian rozwojowych², kategoria zadania rozwojowego występuje w modelach zmian cyklicznych. Robert J. HAVIGHURST (1972) rozwój człowieka ujmuje z punktu widzenia zadań rozwojowych, jakie jednostka od urodzenia musi realizować. Zmiany rozwojowe traktowane są jako konieczne na danym odcinku cyklu życia ze względu na uwarunkowania biologiczne, podejmowane role społeczne, zadania rozwojowe lub podstawowe wzory życia, typowe dla danego wieku.

Można zatem wyodrębnić pewne specyficzne dla danego okresu życia zdarzenia, doświadczenia, z których wyłaniają się problemy wymagające rozwiązania. Zdarzenia te są **zadaniami rozwojowymi**, które można pojmować jako **pewne sprawności, umiejętności, wiedzę, jaką jednostka powinna nabyć w danym momencie życia**. Ponieważ kategoria zadań rozwojowych bywa koja-

² Janusz TREMPAŁA (2000) opisuje wybrane koncepcje rozwoju (modele zmian fazowych, modele zmian cyklicznych, modele zmian sekwencyjnych, modele zmian liniowych, modele zmian wielokierunkowych), wskazując na ich implikacje dla rozważań na temat przebiegu zmian rozwojowych.

rzona z osobistymi standardami, wartościami i aspiracjami jednostki, jej analizę rozpocznę od ukazania relacji i związków z takimi pojęciami, jak: wartości, cele, potrzeby, zachowania, zachowania tożsamościowe, orientacje życiowe, plany życiowe.

1.1.1. Wartości i zadania rozwojowe

Znamiennym rysem kształtowania się tożsamości jest pojawienie się w centrum przeżyć podmiotu problemu wartości, celów. Poszukiwanie przez jednostki drogi życiowej kieruje uwagę ku wartościom. Jeśli zadanie — w rozumieniu psychologicznym — jest opisem celu, który podmiot chce osiągnąć, oraz jego działań, to podstawą tego celu są wartości, ukierunkowujące aktywność podmiotu.

Wartość w znaczeniu psychologicznym (szerzej na ten temat: PRZETACZNIK-GIEROWSKA, TYSZKOWA, 2002, s. 106) stanowi to, co jest ważne dla aktywności i rozwoju człowieka w różnych okresach jego życia, oraz wyobrażenia i przekonania jednostki o tym, co jest ważne, godne pożądania i/lub osiągnięcia, co ma znaczenie dla jej życia, aktywności i rozwoju. Wartości pozostają w istotnej relacji do potrzeb biologicznych, społeczno-kulturowych, psychicznych człowieka, związanych z jego życiem, aktywnością i rozwojem w środowisku ludzi oraz ze stanem i sposobem uświadamiania, a także zaspokajania tych potrzeb w danych warunkach społeczno-kulturowych. Przekonania jednostki o tym, co ma wartość, są w większości pochodzenia kulturowego. Przekonań dotyczących wartości jednostka nabywa, żyjąc w środowisku społecznym, w świecie kultury symbolicznej społeczeństwa, do którego przynależy.

W naukach pedagogicznych — podobnie jak w psychologii — wartości są traktowane jako trwałe składniki osobowości człowieka (szersze uzasadnienia przedstawia OLBRYCHT, red., 1994, red., 1995a, 1995b, red., 1999, 2002). Miernikiem wartości jest natężenie pragnienia posiadania jakiegoś przedmiotu, osiągnięcie upragnionego stanu, nawiązanie bliskich kontaktów z określonymi osobami lub grupami społecznymi. Zinternalizowane wartości tworzą system określany mianem sieci wartości. Psychologicznie stwierdzone prawidłowości związane z funkcjonowaniem osobowości człowieka i z jego rozwojem każą pamiętać, iż cele dalekie i logicznie ustrukturuwane wewnętrznie, plany życiowe, oparte na akceptacji siebie i stabilnym poczuciu sensu życia, są zazwyczaj standardami poznawczymi, opartymi na uznawanych wartościach, dynamizujących rozwój osobowości.

W tradycyjnej socjologii przyjmowano, że wprowadzenie wartości nie implikują działań bezpośrednio, to jednak wywierają wpływ na wybór sposobu działania.

Dziś do głosu dochodzi przekonanie, że działania społeczne można lepiej wytłumaczyć, odwołując się do koncepcji potrzeb i teorii interesów, a nie do systemu wartości jako przesłanki podejmowanego działania (ZIELIŃSKA, 1996, s. 41—42). Taki sąd uzasadnia się wynikami współczesnych badań.

Związek między wartościami i zadaniami rozwojowymi wydaje się jasny do odczytania, jeżeli przywołamy badania Teresy HEJNICKIEJ-BEZWIŃSKIEJ (1991), Zuzanny SMOLEŃSKIEJ (red., 1993), których przedmiotem były cele życiowe i środki ich realizacji. Idąc ich śladem, można odpowiedzieć na pytanie o to, które wartości jednostka odczuwa i uznaje, a zatem które wartości ulegają przekształceniu w cele osobiste, tzn. wobec których wartości człowiek podejmuje czynności realizacyjne.

Dzięki badaniom empirycznym prowadzonym przez psychologów, antropologów i socjologów dokonał się zwrot, który doprowadził do bardziej ujednoliconego rozumienia wartości. Postęp naukowy polegał na ukazaniu złożonego uwarunkowania wartości (wartościowania), które są — w rozumieniu Stanisława EHRLICHA (1995, s. 23) — **nieodłącznym składnikiem indywidualnego i społecznego procesu decyzyjnego**. W tym procesie zachowanie jest nie do pomyślenia bez wartościowego wyboru. Toteż Charles Morris sprowadza problemy wartościowania do zachowania, redukuje więc problemy aksjologiczne do behawioralnych (omówienie poglądów Ch. Morrisa w pracy: SIEK, 1983, s. 425—430). Stanowisko to uważam za uproszczone.

Wartość, jakkolwiek rozumieć wiąże się ona z pojęciem „cele” i z ich hierarchią. Ich osiągnięcie i ustalanie wymaga ocen. Proces oceny jest niezbędny do przełożenia wartości na język praktyki. Wówczas można je „zobaczyć”, zbadać empirycznie. Nie ustosunkowując się do bardzo wielu propozycji klasyfikacyjnych — w tym zakresie, można powiedzieć, że zasadnicze wartości odnoszą się do sfery makrostruktury społecznej, a wartości praktyczne — do średnich i małych. Mimo różnic, jakie zachodzą między rodzajami wartości, jedno i drugie mogą wyzwać określone zachowanie jednostek (operacjonalizować ich postawy). W szczególności trzeba podkreślić, że w pewnych sytuacjach wartości mogą bezpośrednio motywować zachowanie jednostek. Dotyczy to przede wszystkim wartości moralnych (z ich dwójpodziałem na „dobro” i „zło”).

Z chwilą kiedy **wartości uzewnętrzniają się w zachowaniu społecznym** (którego zachowanie indywidualne jest integralną częścią), mogą stać się przedmiotem badań empirycznych zarówno w aspekcie postaw oraz motywacji, jak i sposobu ich realizowania. Na temat postaw i ich relacji do wartości wypowiadali się np. Theodore M. NEWCOMB, Ralph H. TURNER i Philip E. CONVERSE (1970), którzy traktują wartości jako utrwalone, nadrzędne postawy. W polskiej literaturze do znaczących należą prace na ten temat Sefana NOWAKA (1973), Mirosławy MARODY (1976), Tadeusza MAŁYCH (1977).

Uzewnętrznieniu wartości z natury rzeczy towarzyszy proces oceny zarówno aktora, jak i osób postronnych (obserwatorów).

Przyjmując fundamentalny podział na wartości podstawowe i praktyczne, świadomie pominęłam ustosunkowanie do ich bardziej szczegółowej hierarchii jako przekraczającej ramy zakreślone w tym opracowaniu. Niezbędne wydaje się natomiast uzupełnienie tego rozróżnienia przez chociażby lakoniczne podkreślenie wartości indywidualnych; są one, oczywiście, uwarunkowane i w procesach społecznych kształtowane. Jednak autonomia jednostki — jeżeli nią dysponuje — sprzyja uzupełnieniu, indywidualizacji i konkretyzacji owych wartości ogólnych. W określonych sytuacjach może to prowadzić do konfliktów między jednostką a grupą oraz do konfliktów małych grup zwłaszcza z wielkimi, złożonymi organizacjami społecznymi³. Można nawet zaryzykować hipotezę: im większa jest autonomia jednostki, im wyższy jej rozwój intelektualny i świadomość własnej tożsamości, tym większe prawdopodobieństwo takich konfliktów. Teza ta znajduje empiryczną weryfikację w badaniach prowadzonych pod kierunkiem A. Brzezińskiej (BRZEZIŃSKA, BARDZIEJEWSKA, ZIÓŁKOWSKA, red., 2003). Oczywiście, gdy dominują konflikty o wartości podstawowe, różne formy negocjacji mają małe szanse powodzenia. Nasuwa się więc uogólnienie: konflikty interesów grupowych mogą być przedmiotem negocjacji, ale nie wartości, które są ich podłożem.

Jeśli przyjmiemy na potrzeby tych rozważań, że wychowanie jest działaniem cechującym się szczególnym napięciem między wymiarem celowo-racjonalnym i interakcyjno-dialogowym, to jego istotę stanowi wspomaganie człowieka w rozwijaniu jego człowieczeństwa. Główną przestrzeń wyznacza dwoistość roli wychowującego i wychowanka. O treści i realizacji każdej z tych ról w przeważającym stopniu decyduje układ wartości. Rola pełniona przez jednostkę jest wyrazem wypełniania zadań rozwojowych wyznaczanych przez społeczeństwo i wewnątrznie zinternalizowanych. Wartości jako nieodłączny składnik indywidualnego i społecznego procesu decyzyjnego wyznaczają cele, treści i sposoby wypełniania zadań rozwojowych.

1.1.2. Cele i zadania rozwojowe

W pedagogice najbardziej ogólną wytyczną dla działalności wychowawczej stanowi ideał wychowania, będący ogólnym opisem dojrzałej, w pełni ukształtowanej osobowości. Niemożliwe jest realizowanie ideału wychowania bez wyłonienia z niego szeregu celów bardziej szczegółowych. Dopiero ustalenie tych celów pozwala wychowawcy rozwinąć ściśle określone działania i realizować

³ Na temat wartości indywidualnych i społecznych wyborów wypowiada się K.J. ARROW (1951; podaje za: EHRLICH, 1995).

zadania⁴. Powstaje w ten sposób układ: ideał — cele — zadania przewidziane do realizacji.

W literaturze psychologicznej zadanie rozwojowe rozpatrywane jest w kontekście celów oraz aktywności. Zadanie — w rozumieniu psychologicznym — to zatem opis celu, który podmiot chce osiągnąć, oraz działań, jakie zamierza podjąć.

Zadanie rozwojowe, a ściślej mówiąc — jego realizacja, wiąże się z celowością ludzkich zachowań. Robert J. HAVIGHURST (1953, 1972) za kluczowe uważa zrealizowanie zadań rozwojowych właściwych danemu stadium życia. Opierając się na Eriksonowskich pojęciach interakcji pomiędzy jednostką i społeczeństwem, stwierdził, że w większości społeczeństw istnieją ramy czasowe przeznaczone na realizację przez jednostkę różnorodnych celów. Wyodrębnił te cele i nazwał je zadaniami rozwojowymi.

Pomyślne wykonanie tych zadań jest podstawą osiągnięcia sukcesu w realizacji przyszłych celów, co może zapewnić człowiekowi szczęście. Niemożność satysfakcjonującego wykonania tych zadań może prowadzić do rozgoryczenia, powoduje trudności w wypełnieniu przyszłych zadań oraz przyczynia się do braku aprobaty społecznej.

W pedagogice przyjmuje się stanowisko, iż niezależnie od ostatecznego celu wychowania, jakim powinien być przede wszystkim człowiek jako osoba ludzka, istnieje wiele zadań będących jego konkretyzacją. Zadania te nie są niczym innym jak przełożeniem celu nazywanego ideałem wychowawczym i celów naczelných na język praktyki wychowawczej, czyli konkretnych poczynań wychowawczych. Ilustracją mogą być wyróżnione przez W. BREZINKĘ (1965; podają za: ŁOBOCKI, 1992, s. 29) zadania w ramach określonych dziedzin wychowania. Autor ma na myśli wychowanie rozpatrywane w różnych aspektach: rozwojowym, społecznym, kulturowym i religijnym.

W kontekście problematyki zadań rozwojowych warto zwrócić uwagę na ważny aspekt działań edukacyjnych związany z ich realizacją, a mianowicie na konflikt zadań wychowawcy i wychowanek. W toku wspólnie wykonywanego zadania wychowawca i wychowanek realizują zupełnie inne cele. Zadanie edukacyjne jest zadaniem dorosłego, ale skierowanym na wychowanek, dlatego im dokładniej zostaje sprecyzowane, tym rozbieżność, o której mowa, staje się silniej zarysowana. Zasadniczy problem polega na uprzedmiotowieniu dziecka w procesie edukacyjnym. Dzieje się tak dlatego, że zadania edukacyjne mają wprowadzić dziecko w społeczny dorobek kulturowy poprzednich pokoleń. Są to zatem zadania pedagoga. W jakim stopniu mogą stanowić zadania wspólne dziecka i wychowawcy — to zasadniczy problem. **Zadania dorastających odnoszą się do ich własnych doświadczeń i aktualnej perspektywy czasowej.**

⁴ Procedura wyprowadzania celów częściowych lub etapowych z celów naczelných składających się na ideał wychowania szczegółowo została przedstawiona w pracy: MUSZYŃSKI, 1978, s. 154—157.

Zadania pedagoga dotyczą przekazu skondensowanych doświadczeń cudzych i dalekiej perspektywy czasowej. Charakter działań wychowawcy i wychowanka jest więc odmienny. Wielorakie próby reformatorskie dotyczące edukacji wpływały z **dostrzeżenia sprzeczności zadań wychowawcy i wychowanka**. Zmierzały do jej przewyciężenia. Ogólnie rzecz biorąc, istnieją dwie tendencje przy rozwiązywaniu występującego konfliktu. Pierwszy kierunek poszukiwania rozwiązania tego dylematu polega na tym, jak zadania pochodzące od pedagoga uczynić łatwiejszymi do zaakceptowania przez dzieci, drugi — koncentruje się na przerzuceniu punktu ciężkości z zadania dorosłego na zadanie dziecka. Oba sposoby rozwiązania konfliktu prowadziły do podporządkowania zadania dziecka zadaniu dorosłego bądź podporządkowania zadania dorosłego samorządnym zadaniom dziecka. Konflikt pozostaje zatem nierozwiązany, ponieważ oba zadania traktuje się jako rozbieżne lub przeciwstawne.

Można jednak spróbować spojrzeć na nie inaczej — jako na układ hierarchiczny. Oczywiście, nie sprowadza się to do określenia, które zadanie jest nadrzędne, a które podrzędne, ale polega na potraktowaniu ich obu jako elementów szerszej struktury (taką propozycję przedstawia np. HAJNICZ, 1995).

Pierwszym krokiem, który do tego prowadzi, jest wyraźne sformułowanie oddzielnych celów wychowanka i pedagoga, czyli uznanie ich nietożsamości oraz zrezygnowanie z dążenia do ich ujednolicenia.

W drugim kroku należy określić, jaką funkcję w zadaniu wychowanka odgrywa cel realizowany przez dorosłego, a jaka rola w zadaniu pedagoga przypada celowi, do którego zmierza wychowanek. Z punktu widzenia obu podmiotów w sytuacji edukacyjnej można wyróżnić cel główny i cel pomocniczy. Cel główny wyznacza kierunek działania, cel pomocniczy stanowi wyróżniony element programu. Dla pedagoga celem głównym będzie zadanie edukacyjne (tożsamość jako zadanie do wykonania), a pomocniczym, należącym do arsenału środków — zadanie dorastających (konkretne zadania rozwojowe). Inaczej ta sytuacja edukacyjna wygląda z pozycji dorastającego. Dla niego zadaniem głównym jest zadanie konkretne (poszczególne zadania rozwojowe właściwe dla danej fazy rozwoju psychospołecznego), które ma zrealizować, a zadaniem pomocniczym, stanowiącym ważny środek prowadzący do celu — zadanie edukacyjne.

Gdy zostanie stworzona przez pedagoga sytuacja zadaniowa uwzględniająca aktualność dążeń dorastających oraz dalekosiężny cel edukacyjny sprzyjający rozwiązaniu zadań aktualnych, wówczas mamy do czynienia właśnie z układem hierarchicznym. Model sytuacji dwuzadaniowej ujawnia wzajemną zależność, występującą między obydwoma rodzajami zadań, nie zaś relację nad- czy podrzędności. W tak skonstruowanej sytuacji edukacyjnej główne zadanie wychowanka jest zadaniem pomocniczym wychowawcy, jednym ze środków potrzebnych do realizacji jego celu. Zadanie główne wychowawcy jest natomiast

zadaniem pomocniczym wychowanka, środkiem umożliwiającym realizację jego zadania głównego. W tym układzie zadanie pedagoga jest przez niego określone nie dopiero w momencie pojawienia się zadania wychowanka, ale niezależnie, zgodnie z dążeniami dorosłego. W programie jego realizacji konieczne jest umieszczenie zadania wychowanka jako jednego z istotnych elementów programu. Realizacja zadania pedagoga nie jest równoznaczna z realizacją zadania dorastającego. Wynik zadania nauczyciela stanowi w tej konstrukcji istotny element programu w zadaniu wychowanka, element wymagający nakładu poznawczego.

Zadanie wychowanka musi mieścić się w krótkiej perspektywie czasowej, musi być związane z konkretnymi zdarzeniami i bezpośrednio ich dotyczyć (np. kształtowanie dojrzałych relacji z rówieśnikami) — to drugi wskaźnik świadczący o hierarchiczności układu. Zadanie wychowawcy ma dłuższą perspektywę czasową i dotyczy pojęć, relacji ogólnych (np. kształtowanie tożsamości). Konkretnie zadanie wychowawcy może być zatem zrealizowane za pomocą bardzo różnorodnych sytuacji zadaniowych wychowanków.

Wychowawca może swoje zadanie zrealizować za pośrednictwem różnych sytuacji zadaniowych wychowanków, a zatem w jego programie projekt sytuacji zadaniowej wychowanka jest elementem, który może się zmieniać, modyfikować. Zmianie — z punktu widzenia wychowawcy — nie może ulec tylko wyłącznie zadanie. Przy takim dwuzadaniowym potraktowaniu działań edukacyjnych obie strony — wychowanek i wychowawca — mogą uczestniczyć w formułowaniu zadań.

Dostrzegając zadania rozwojowe wychowanków i traktując je jako wskaźnik osiągniętych rezultatów procesu edukacyjnego, a jednocześnie jako wskaźnik ich rozwoju indywidualnego, możemy dostarczyć przesłanek i wyjaśnień dla zderzenia dwóch perspektyw: z jednej strony — perspektywy tożsamości jako kategorii relacyjnej, spinającej wątki indywidualistyczne z wymiarem społeczno-kulturowym, z drugiej — jako fenomenu psychologicznego, budowanego w kontekście zewnętrznych wobec niego uwarunkowań społecznych. Zderzenie tych dwóch perspektyw tworzy trudny metodologicznie problem, który być może rozstrzygnąć będzie można na drodze proponowanej tu pedagogiki rozwoju.

1.1.3. Potrzeby i zadania rozwojowe

W ramach psychologii zebrane zostały wystarczające dane empiryczne dotyczące zaspokajania potrzeb i rozwoju. Również we współczesnej pedagogice potrzebne wydaje się odwoływanie do czynników motywacyjnych jednostki, jej potrzeb osobistych, a także społecznych.

Potrzeby są podstawowym faktem ludzkiej egzystencji. W każdej fazie rozwoju mogą / powinny pojawić się typowe dla jednostki potrzeby oraz rodzaj kompetencji (szerzej na ten temat wypowiadają się: JASIŃSKA-KANIA, 1983, s. 27—38; KOCOWSKI, 1978). Z punktu widzenia edukacji sprawa jest poważnie skomplikowana przez relacje, jakie zachodzą między potrzebami i wynikającymi z nich zadaniami rozwojowymi.

W każdym społeczeństwie organizm noworodka od razu zostaje ujęty w ramy kultury. Wychowanie nie tyle dokonuje się w zgodzie z naturą tego organizmu, ile jest uwarunkowane obyczajem, tradycją, poglądami przyjętymi w tej grupie, w której dziecko urodziło się. Jego potrzeby i wynikające z nich popędy zostają skanalizowane, ułożone według sposobu ich zaspokojenia we wzory ustalone przez kulturę.

W psychologii potrzeby wiąże się z wykonywaniem zadań przekazanych podmiotowi do realizacji przez niego samego lub inną osobę. W ujęciu Tadeusza TOMASZEWSKIEGO (1970, s. 110 i 111) „zadanie polega na powiązaniu celu podmiotu z jego potrzebą”.

Zadawane w kontekście teorii motywacji i teorii potrzeb podstawowe pytanie pedagogiki dotyczy dążeń ludzi, zakresu występowania (powszechności) ich podmiotowości. Dla oceny szans rozwojowych jednostek i całych grup społecznych szczególne znaczenie, wydaje się mieć pytanie o tożsamość (poczucie tożsamości) oraz pytanie o potrzeby wyższe, a zwłaszcza o potrzebę sensu życia i potrzebę dystansu psychicznego (wedle klasyfikacji Kazimierza OBUCHOWSKIEGO, 1993, 1995).

Istotne znaczenie potrzebom przypisuje w swojej koncepcji E.H. ERIKSON (1968a, 1968b, 1994, 2000, 2002, 2004). W jego ujęciu w cyklu życiowym człowieka, „cyklu witalności”, będącym pionową strukturą kolejno dominujących po sobie i wzmacniających swoje znaczenie sił witalnych, dominują określone potrzeby (ERIKSON, 1994, s. 51—107; WITKOWSKI, 2000b, s. 119—155).

Potrzeby stanowią jedno z podstawowych źródeł aktywności człowieka (GERSTMANN, 1986, s. 21—25). Aby je zaspokoić, organizm musi wykonać działanie prowadzące do usunięcia niedosytu. Potrzeba prowadzi zatem do działania, którego celem jest uzyskanie tego, co może ją zaspokoić. W skomplikowanych warunkach życiowych, szczególnie w zakresie złożonych potrzeb społecznych, zaspokajają się je w długofalowych i troskliwie planowanych działaniach. Realizują one niekiedy nawet odległe cele. Potrzeby oddziałują na zachowanie się człowieka. Potrzeby i ich siła nie tylko wpływają na emocjonalny stosunek człowieka (zarówno dorosłego, jak i dziecka oraz dorastającego) do określonych przedmiotów, zdarzeń, czynności itp., ale są także czynnikiem dynamizującym zachowanie ludzi. Co do tego psychologowie są na ogół zgodni. I tak np. Alfred ADLER (1948; HURLOCK, 1985, s. 90—93) w czynnikach o charakterze społecznym, sterujących przejawami „dążenia do mocy”, dostrzega zasadniczy czynnik dynamizujący zachowanie.

Analizowanie zadań rozwojowych w kontekście „potrzeb”, „motywów” wymaga umieszczenia całości rozważań w psychofilozoficznym kontekście „sensu życia”⁵.

Według psychologów są dwa okresy w życiu człowieka, w których pytanie o „sens życia” musi się pojawić. Pierwszym jest młodość, kiedy jednostka dokonuje życiowo ważnych wyborów i określa swoją tożsamość, drugim — kres życia, kiedy trzeba dokonać bilansu życia oraz ocenić jego sens i wartość.

Według Józefa PIETERA (1938) określenie sensu życia jest „naczelną” potrzebą człowieka. W terminach psychologicznych — w literaturze polskiej — opisanie sensu życia zawdzięczamy Kazimierzowi OBUCHOWSKIEMU (1966). Ujmuje on potrzebę sensu życia jako jedną ze specyficznie ludzkich potrzeb orientacyjnych, oprócz potrzeb poznawczych; i potrzeb kontaktu emocjonalnego. Potrzebę sensu życia określa jako „taką właściwość człowieka, która powoduje, że bez zaistnienia w jego działalności życiowej takich wartości, które są lub mogą zostać uznane przez niego za nadające sens życiu, nie może on prawidłowo funkcjonować, co oznacza w praktyce, że jego działalność życiowa jest za słaba w stosunku do możliwości, nie ukierunkowana i oceniana przez niego negatywnie” (OBUCHOWSKI, 1983, s. 210). Zrozumienie i zaaprobowanie sensu życia zapewnia człowiekowi bardziej dojrzałe formy zachowania, pozwala „wchodzić w związki współdziałania z ludźmi niezależnie od wzajemnych ocen emocjonalnych, natomiast na podstawie wzajemnej aprobaty; swojego aktualnego działania; niektórych istotnych dla nas walorów osobowości lub wspólnego celu” (OBUCHOWSKI, 1983, s. 202—203). Określenie swego sensu życia — według K. OBUCHOWSKIEGO (1983, s. 253—254) — ma zasadnicze znaczenie dla biografii jednostek, jest warunkiem rozwoju, sprzyja samorealizacji, stanowi więc przeciwieństwo alienacji, życia poza sensem i poza wartościami. Sens życia wtedy spełnia swoje zadanie, kiedy jest: autentyczny; dostatecznie ogólny, aby możliwe były korekty przy zmianie warunków; długodystansowy — skierowany na przyszłość; wkomponowany w całą organizację różnorodnych zadań.

Pojęcie potrzeby — może właśnie przez to, że potoczne — jest nieprecyzyjne i wieloznaczne. Jeśli nie została uzgodniona ogólna klasyfikacja, to coś dopiero szczegółowa systematyka. Niemal każdy zajmujący się tą dziedziną psycholog sporządza własną listę potrzeb zależnie od nomenklatury — popędów lub instynktów. Taka lista może być bardzo krótka — Z. Freud prawie wszystkie zjawiska psychiczne tłumaczy popędem seksualnym, lub może być bardzo długa — H.A. Murray wymienia 48 potrzeb, H. Bernard rozpoznał aż 140 in-

⁵ Zainteresowanie problemem „sensu życia” właściwe było filozofii od początków jej istnienia. Szczególnego znaczenia nabiera pytanie o sens życia ludzkiego i sens historii w momentach przełomowych, dlatego właśnie w latach osiemdziesiątych pojawiły się w Polsce prace podejmujące ten problem (GRZEGORCZYK, 1984; HILDEBRAND i in., 1982), powstawały także w latach dziewięćdziesiątych (CACKOWSKI, 1990; HEJNICKA-BEZWIŃSKA, 1991, s. 28), ponadto zostały wznowione wydania filozofów (KOTARBIŃSKI, 1986; INGARDEN, 1987).

stynktów, a J. Reykowski, nie wdając się w rachunki, ocenia, że potrzeb psychicznych jest „tak wiele jak wiele psychologicznych warunków musi być spełnionych, aby działalność człowieka mogła przebiegać płynnie i bez zakłóceń, aby człowiek był zdolny do twórczego myślenia” (REYKOWSKI, 1970, s. 95).

Mało precyzyjne są także próby klasyfikacji potrzeb. Najogólniej dzieli się je na biologiczne i społeczne; potrzeby obiektywne i subiektywne. Obiektywne — zdaniem T. Tomaszewskiego — to stała „zależność od otoczenia pod jakimkolwiek względem [...] natomiast potrzeby subiektywne, to aktualne zmiany, jakie zachodzą w człowieku, gdy jego potrzeby obiektywne nie są zaspokojone” (MARUSZEWSKI, REYKOWSKI, TOMASZEWSKI, red., 1967, s. 222). Inni autorzy mówią o potrzebach biologicznych i psychicznych.

E.H. Erikson w swoim ujęciu wykorzystuje koncepcję potrzeb Henry A. MURRAYA (1938, 1964, s. 165—191; 1968, s. 177—204), który wyodrębnia następujące możliwe kryteria podziału potrzeb — w zależności od tego:

- czy są determinowane przez procesy organiczne, czy nie — viscerogenne i psychogenne;
- czy powodują ruch ku czemuś, czy ruch od czegoś — pozytywne i negatywne;
- czy ujawniają się w słowach i postępowaniu lub tylko w wyobraźni — jawne i utajone;
- czy człowiek zdaje sobie z nich sprawę — świadome i nieuświadomione.

Zestawiona przez Henry A. Murraya lista tzw. potrzeb psychogenicznych zawiera motywy społeczne. Należą do nich potrzeby: samoponiżenia, osiągnięć, wspólnoty, autonomii, agresji, kontrataku (przeciwdziałania), obrony, szacunku i uległości, dominacji, popisywania się, unikania przykrych doznań i przeciwności, unikania poniżenia, opiekuńczości, porządku i ładu, zabawy, odrzucania, doznawania wrażeń zmysłowych, seksualna, doznawania opieki, dociekania prawdy, szukania wyjaśnień (MURRAY, 1968, s. 181). Zestaw motywów społecznych w ujęciu tego autora wskazuje na ich przeciwstawność.

Właściwość tę wykorzystuje w swej koncepcji E.H. Erikson. Za każdym razem w realizacji zadań dominujących w poszczególnych fazach od nowa pojawia się możliwość sukcesu bądź porażki egzystencjalnej. Na całość cyklu życia w psychospołecznej teorii rozwoju E.H. Eriksona składa się 8 faz rozwojowych, z przypisaną każdej z nich specyficzną potrzebą, siłą witalną, antypotrzebą, napięciem rozwojowym, kryzysem, zadaniem egzystencjalnym i typową rytualizacją (ERIKSON, [1959] 2004, s. 53—94; WITKOWSKI, 2000b, s. 149—150).

Motywacja jest jednym z podstawowych czynników determinujących ludzkie zachowanie. H.A. Murray uważa, że „tkwi ona u podłoża takich czynności i procesów psychicznych, jak: uczenie się, wykonywanie zadania, spostrzeganie, uwaga, zapamiętywanie, zapomnianie, myślenie, twórczość i uczucia” (szerzej na ten temat: MURRAY, 1968, s. 41).

Motywy społeczne dotyczą interakcji, kontaktów z innymi ludźmi: obcowania z ludźmi, wspólnej z nimi zabawy, współzawodniczenia z nimi, pogłębiania dobrego mniemania o sobie przez współżycie z kolegami (MURRAY, 1968, s. 154).

Problem źródeł i natury motywacji społecznej nie doczekał się dotychczas definitywnego rozstrzygnięcia wskutek niedostatecznego zasobu zgromadzonych danych i toczących się nadal wokół tego zagadnienia kontrowersji teoretycznych. Jednakże panuje niemal całkowita zgodność poglądów co do ogromnej roli społecznych motywów w zachowaniu jednostki. H.A. Murray twierdzi, że bez względu na to, czy są one wrodzone, nabyte czy też pochodzą z obu tych źródeł, mają dominujący wpływ na nasze postępowanie w życiu codziennym (MURRAY, 1968, s. 177). Odwieczny spór pomiędzy stanowiskiem głoszącym prymat wpływów dziedziczenia a poglądem uznającym za decydujący czynnik środowiska został pod wieloma względami przewyżczonej (dwie teorie, dziś należące już do klasyki psychologii: teoria Freudowska i behawiorystyczna). Zgoda panuje co do tego, że człowiek nie jest ani istotą, która przychodzi na świat uzbrojona w gotowe, niezmiennie instynkty, ani bierną „masą”, którą społeczeństwo modeluje, czyniąc z niej system uporządkowanych wartości. Człowiek rodzi się jako jednostka obdarzona rozlicznymi możliwościami, które — dzięki interakcji ze złożonymi wpływami otaczającego go środowiska fizycznego i społecznego — kształtują istotę o bogatej skali systemów motywacyjnych.

W myśl wielu poglądów człowiek znajduje się ustawicznie w aktywnej interakcji z otoczeniem. Jest istotą pełną ciekawości, żądną zabawy i twórczą. Tworzy wielkie idee, poszukuje sensu zjawisk i stawia sobie nowe społeczne cele. Wytwory jego twórczej myśli kształtują z kolei jego pragnienia, potrzeby wyższe, jego układy motywacyjne, a w dalszym efekcie — decydują o biegu historii.

Pedagogów interesuje przede wszystkim związek motywów społecznych (jako uświadomionych potrzeb) z zachowaniem, spostrzeganiem, uczeniem się, a ostatnio także kształtowaniem tożsamości jednostki. Analizując społeczno-kulturowe warunki edukacji, na tle których motywy te dochodzą do głosu, nie będę rozstrzygać kwestii, czy są one wrodzone, czy nabyte, ale spróbuję wskazać na ich znaczenie dla kształtowania się tożsamości jednostki.

Zróżnicowanie sposobów zaspokajania jakiejkolwiek potrzeby pochodzi — podobnie jak i zróżnicowanie samych potrzeb — przede wszystkim z różnorodności dawnych i aktualnych warunków, uzdolnień, sytuacji, wzorów, opinii i norm otoczenia. Rzadziej odzywa się głos własnych koncepcji — aktów świadomego wyboru. Ujawnia się tym samym ogromne znaczenie społeczno-kulturowych warunków edukacji, generujących potrzeby i sposoby ich zaspokajania. Zaspokajanie potrzeb polega na podporządkowywaniu ich określonym wartościom kultury. Zwracał na to uwagę już B. MALINOWSKI (1958), a E.T. HALL

(1976) dostrzega m.in. ukryte aspekty kultury, pomagające zrozumieć sposób, w jaki kultura warunkuje nasze postrzeganie.

W tym miejscu warto się przyjrzeć bliżej kwestii **konfliktu między potrzebami**. Taką właściwość występowania potrzeb dostrzega, oprócz przywoływanych wcześniej H.A. Murraya i E.H. Eriksona, A. Adler. Autor ten traktuje potrzeby jako wynik walki przeciwieństw, wypadkową egoistycznego „dążenia do mocy” i „uczuć społecznych”, wytworzonych w rozwoju filogenetycznym przez sam fakt współżycia ludzi w grupie społecznej (ADLER, 1948; por. HURLOCK, 1985, s. 90—93). W ten sposób wskazuje na konflikty istniejące pomiędzy potrzebami.

Czasem zdarza się — jak zauważa S. GARCZYŃSKI (1972, s. 26) — iż kolizja potrzeb jest pozorna, innym razem dochodzi do rzeczywistego konfliktu, toteż każde dążenie do zaspokojenia jednej potrzeby wyklucza zaspokojenie innej. Występują też konflikty w zakresie zaspokojenia jednej potrzeby.

Zarówno pozorne, jak i rzeczywiste, chwilowe czy trwałe kolizje potrzeb są zjawiskiem normalnym, wszak żyć znaczy wybierać. Wstępem do prawie każdego zaspokojenia jest akt jakiejś rezygnacji: każde działanie, a nawet każde powstrzymanie się od działania stanowi wypadkową potrzeb napierających w różnych kierunkach.

Inspirujące dla pedagogiki wydaje się spojrzenie S. GARCZYŃSKIEGO (1972, s. 28) na kwestie zaspokajania potrzeb. Zdaniem tego autora potrzeba całkowicie nasycona nie pobudza do żadnej akcji. Jeśli jest tylko względnie nasycona, stwarza tendencję dynamiczną, każe pragnąć i działać. Natomiast potrzeba silna i długo niezaspokojona dynamizuje bezwzględnie: podsuwa wyobrażenia i nakazuje szukanie obiektu. Warto odczytać tu pewne przesłanie dla pedagogiki, a mianowicie — w działaniach pedagogicznych nie należy dążyć do całkowitego zaspokojenia potrzeb jednostki, względne nasycenie jest cenniejsze, mobilizuje do działania. Takie podejście do kwestii zaspokajania potrzeb jednostki wydaje się w małym stopniu uświadomione i uwzględniane w działaniach pedagogicznych.

Każde zaspokojenie potrzeby w dzieciństwie i młodości wpływa na przyszłe sposoby zaspokajania i na wybór przyszłych obiektów. To niezamierzone przyzwyczajanie przesądza zarówno o ulubionych potrawach, jak i sposobach zdobywania sympatii, o formach aktywnego odpoczynku oraz o związanych z przyjaźnią oczekiwaniach. S. GARCZYŃSKI (1972, s. 28) podkreśla słuszność tezy, że „człowiek nie jest istotą instynktu, ale istotą nawyku”.

Zamierzone przyzwyczajanie się stanowi, być może, najskuteczniejszy zabieg w kształceniu potrzeb i ich stylu. Przyzwyczajanie powstaje dzięki dyscyplinie bądź narzuconej z zewnątrz, bądź pochodzącej z własnego postanowienia. Edukacja szkolna słabo dostrzega swe możliwości w zakresie kształtowania stylu zaspokajania potrzeb jednostki. Pouczenia, słowne oddziaływanie na potrzeby i ich styl wymieniane są na końcu, ponieważ ich wpływ jest najslabszy.

Tylko w nikłym stopniu człowiek kieruje się intelektualnymi przesłankami, dlatego tradycyjne „przemawianie do rozumu”, nawet jeśli do świadomości dociera, rzadko kiedy wywiera trwały wpływ na postępowanie. Dlatego doświadczony wychowawca nie stawia sobie za główny cel wpajania abstrakcyjnych koncepcji właściwego zachowania, lecz sięga do prawdziwych wyznaczników życiowych celów — do potrzeb.

Potrzeby mają zasadnicze znaczenie dla rozwoju indywidualnego i kształtowania tożsamości jednostki. Pedagodzy za istotne uznają poznanie potrzeb wychowanków, określenie ich dynamiki, mechanizmów zaspokajania. Dostrzegając przeciwstawności potrzeb ludzkich, można efektywniej opracowywać strategie działań pedagogicznych skierowanych na kształtowanie stylu ich zaspokajania.

1.1.4. Zadania rozwojowe i zachowania

Teorie psychologiczne w specyficzny dla siebie sposób definiują termin „zachowanie” (*behavior, behaviour*). Przyjmują, że jest ono:

- rezultatem działania bodźców zewnętrznych (behawioryzm);
- rezultatem działania popędów, zdeterminowanych przez wcześniejsze doświadczenia w dużej mierze nieświadome (psychoanaliza);
- wynikiem potrzeby eksploracji i procesów poznawczych (psychologia poznawcza);
- rezultatem doświadczanej akceptacji (psychologia humanistyczna);
- komunikatem pozostającym w sprzężeniu zwrotnym zarówno z przyczyną, jak i skutkiem (psychologia systemowa);
- usiłowaniem przystosowania się organizmu w celu przetrwania (psychologia ewolucyjna) (ZIMBARDO, przy współudziale RUCHA, 1994, rozdz. 1, 2, 3, s. 12—138; por. REBER, 2002, s. 866—867).

Nie negując wcześniej przywoływanych ujęć, przypomnę, że pojęcie „zachowanie się”, m.in. „zachowanie zbiorowe”, było i jest przedmiotem analiz socjologicznych, a zwłaszcza psychologii społecznej, czyli tych dyscyplin naukowych, które pozwalają ukazać siły i mechanizmy występujące w zachowaniu jednostkowym i zbiorowym (Szewczuk, 1998, s. 1069—1073). Termin „zachowanie” jest obecnie rozumiany zgodnie z teoretycznym stanowiskiem osoby, która go stosuje. Nie ma zatem wyraźnie określonego obszaru znaczeniowego.

„Zachowanie się” człowieka w sytuacji indywidualnej i zbiorowej — określane różnie — jest odnoszone do różnego typu i zakresu zjawisk.

Problematyką zmian w zachowaniu się i procesach psychicznych człowieka zajmują się różne dziedziny psychologii: psychologia uczenia się, psychologia kliniczna, psychopatologia, psychologia społeczna, psychologia rozwojowa.

W odróżnieniu od innych nauk psychologicznych psychologia rozwojowa bada zachowanie się i przeżycia człowieka z punktu widzenia zmian, jakim podlegają one w czasie. Czas nie jest tu utożsamiany z wiekiem życia. Wiek przestał być traktowany jako podstawa wyjaśniania zmian rozwojowych i — jak się sądzi — jest mało przydatny z punktu widzenia celów heurystycznych. We współczesnej psychologii rozwojowej wiek służy do opisu i porządkowania zmian (PRZETACZNIK-GIEROWSKA, TYSZKOWA, 2002, s. 30). Jest on traktowany jako oś, na której oznaczamy, kiedy pojawia się dane zdarzenie znamionujące zmianę rozwojową.

Rozwój można obserwować, oceniać, a w pewnym nawet stopniu mierzyć w trzech głównych jego przejawach: anatomicznym, fizjologicznym, zachowaniu się. **Przejawy zachowania tworzą jak najbardziej zrozumiały opis stanu rozwoju i możliwości rozwojowych organizmu** (HURLOCK, 1985, s. 45).

Przyjęcie modelu organizmicznego (ujęcie kontekstualne) jako podstawy planowania i prowadzenia badań oznacza ujęcie rozwoju, jako procesu przekształceń struktur regulujących zachowanie człowieka. Obserwacja i opis zachowania wstępny etap, który dostarcza materiału do analiz teoretycznych. W podejściu tym zachowania traktowane są jako wskaźniki (przejawy) zmian zachodzących wewnątrz organizmu, jako efekt procesów ich przetwarzania i oceny informacji (podaję za: BRZEZIŃSKA, 2000b, s. 162). W myśl tych założeń, w koncepcji własnych badań empirycznych realizowanych na potrzeby tej pracy przyjmuję, iż przejawy zachowań tworzą opisy stanu wypełniania poszczególnych zadań rozwojowych, i traktuję je jako empiryczne wskaźniki pocucia opanowania / wypełniania zadań rozwojowych. W ten sposób kategorią zachowanie objęte są również zachowania poznawcze lub ukryte, o których istnieniu wnioskuję się na podstawie innych, obserwowanych zachowań w sposób bezpośredni lub pośredni, także jako deklaracje określonych zachowań. Takie szerokie rozumienie zachowania pozwala objąć zarówno akty motoryczne, wypowiedzi (zachowania werbalne), reakcje emocjonalne, zachowania niewerbalne, jak i marzenia, fantazje czy wyobrażenia⁶.

Analizy współczesnych teorii psychologicznych wskazują, że w większości z nich formułowany jest interakcyjny model przyczynowości, to znaczy zachowanie zostaje uznane za rezultat oddziaływań osobowych i środowiskowych.

Zgodnie z teorią zachowania Alberta BANDURY (1986; podaję za: GAŁDOWA, 1999, s. 195—207) czynniki osobowe i sytuacyjne nie działają jako niezależne determinanty zachowania, lecz determinują siebie nawzajem. W interakcyjnym modelu A. Bandury — określonym jako wzajemny determinizm — ludzie wpływają na sytuacje głównie przez swoje zachowanie, a sytuacja, oddziałując zwrotnie, kształtuje ich myśli, reakcje emocjonalne i zachowanie.

⁶ Takie rozumienie zachowania przyjmuję za J.B. Rotterem i jego społeczno-uczeniową teorią osobowości. Podaję za: GAŁDOWA, 1999, rozdz. XI, s. 215.

W pedagogice termin „zachowanie” — z psychologicznego i socjologicznego punktu widzenia — przywołuje Wincenty OKOŃ w *Słowniku pedagogicznym* (1996, s. 328). Człowiek jako indywiduum i jako składnik zbiorowości społecznej wyraża się poprzez swoisty rodzaj zachowania. Zachowania jednostek stanowią zatem istotne wskaźniki dla podejmowanych działań pedagogicznych. Pojawiające się zmiany w zachowaniu pozwalają opisać i określić efekty wychowania, ustalić zasady odpowiedzialne za powstawanie podobieństw w zachowaniach jednostek i grup oraz czynniki uczestniczące w procesie kształtującym indywidualność. Umożliwiają opisanie i wyjaśnienie przebiegu rozwoju i wychowania w aspekcie zarówno ogólnym, powszechnym, jak i specyficznym, jednostkowym. Pedagogika może traktować „zachowania” jako symptomy poprawnych czy błędnych działań wychowawczych. Zachowanie ucznia określa jego reakcję wobec otoczenia (przedmiotu zachowania), sposób przystosowania się do istniejących warunków, zdeterminowanie przez kulturę, w której żyje. Jest świadectwem jego postaw wobec jednostek, grup; konsekwencją sekwencji rozwojowych, regulowanych wrodzonymi popędami i nagromadzonym doświadczeniem. Ze względu na heurystyczną moc kategoria zachowania może być przydatna w diagnostyce, profilaktyce i terapii pedagogicznej, a nawet w prewencji.

We współczesnej pedagogice kategorią kluczową staje się tożsamość. Jednostka przejawia tożsamość przez osobiste zachowania, za pomocą których interpretuje teren swojego świata. Wpływają one na działanie jednostki, a przez to na odnoszenie się do *Innych*. Obserwacja i opis zachowania to wstępny etap, który pozwala poznać i zrozumieć mechanizmy działania jednostek i grup w licznych dynamicznych, międzykulturowych związkach, dostarcza także materiału do analiz teoretycznych.

1.1.5. Zadania rozwojowe i zachowania tożsamościowe

„Zachowanie” może bądź mieć charakter zachowań odruchowych, nieświadomych, bądź być też świadome, intencjonalne, sensowne, racjonalne. **Zachowanie się reaktywne** stanowi najbardziej elementarną formę zachowania się, wystarczająco skuteczną w sytuacjach stereotypowych, ustabilizowanych, powtarzalnych (TOMASZEWSKI, 1982, s. 497—503). **Zachowanie celowe** jest organizacyjnie wyższą formą zachowania się, przystosowania do sytuacji niestereotypowych, zmiennych, a nawet jednorazowych (TOMASZEWSKI, 1982, s. 503—510). Istotną cechą zachowania celowego jest ukierunkowany przebieg, zmierzający do osiągnięcia określonego stanu końcowego. **Zachowanie zadaniowe** — będące zachowaniem celowym i zorganizowanym — złożone jest z kolejnych czynności powiązanych w logiczną strukturę (MŁYNARSKA, SMREKA, 2000, s. 276—277).

M. CZEREPANIAK-WALCZAK (1994, s. 18—19) wyróżnia zachowania emancypujące, to znaczy prowadzące do poszerzania obszarów i pól podmiotowej wolności. W ich następstwie możliwy jest taki typ reakcji, który stanowi wyraz wyemancypowania się podmiotu, a więc refleksyjnej, dojrzałej samodzielności, przejawiającej się w wyborze i dostosowaniu wedle podmiotowego systemu wartości.

W przypadku człowieka traktowanego jako istota rozumna i posiadająca zdolność świadomego i wolnego wyboru zainteresowanie dotyczy przede wszystkim jego zachowania świadomego, celowego.

Zachowanie człowieka określa zarazem jego relację wobec otoczenia (przedmiotu zachowania) oraz sposób przystosowania się do istniejących warunków.

W kontekście tożsamości pojęciem „zachowania” posługuje się T. LEWOWICKI (1995a, s. 22—23), który odnosi je do **zachowań tożsamościowych**, wyznaczających poczucie tożsamości narodowej i zachowań z tym poczuciem związanych. W jego ujęciu zachowania tożsamościowe to „**typowe zachowania pozwalające identyfikować tożsamość, zabiegać o jej trwanie i dobre warunki rozwoju**” (LEWOWICKI, 1995b, s. 54; 1995a, s. 22—23).

W opisie rozwoju tożsamości i jej kryzysów jako rozwoju serii alternatywnych podstawowych postaw stosowany jest termin „poczucie”⁷. L. Witkowski w swoim obszernym studium poświęconym teorii E.H. Eriksona, pisze, iż jednostka „operuje zestawem »sił«, których energia wyraża się w nowych uczuciach, będących udziałem jednostki” (WITKOWSKI, 2000b, s. 111). Według E.H. Eriksona uczucia są sposobami świadomego doświadczania dostępnego introspekcji, sposobami zachowywania się obserwowanymi przez innych i nieświadomymi stanami wewnętrznymi określanymi przez badanie i analizę. Mówiąc o uczuciu uwzględnia się trzy jego wymiary: świadome przeżycie, sposób zachowania i wreszcie stan wewnętrzny (ERIKSON, [1959] 2004, s. 52). Uczucia — tak jak jest ono obecne w teorii E.H. Eriksona — nie da się wtłoczyć w kontekst samowiedzy czy wyłącznie percepcji siebie (WITKOWSKI, 1988b, s. 111—112). **Zachowanie, obok przeżycia i stanu wewnętrznego, stanowi o uczuciu.**

Dla rozważań podjętych w tej pracy istotne jest to, że E.H. Erikson łączy kolejne fazy rozwoju z pojawianiem się „zadań rozwojowych”, których dominacja wyznacza logikę zachowań jednostki wobec siebie i otoczenia.

Przyjmując za E.H. Eriksonem, że obserwowane drogi realizacji zadania egzystencjalnego (tożsamości) przejawiają się w rytuałach, czyli kulturowo akceptowanych sposobach doświadczania i zachowania się wobec *Innych*⁸, zachowa-

⁷ Terminem poczucie *a sense of* E.H. Erikson posługuje się w pracy: *Identity and the Life Cycle*. (ERIKSON, 1994, s. 52; por. [1959] 2004, s. 53).

⁸ Opis rytualizacji rozumianych jako swoisty mechanizm socjalizacyjny wraz z analizą zagrażających jednostce pułapek rytualności znajduje się w pracy: ERIKSON, [1985] 2002, s. 51—55.

nia tożsamościowe można traktować jako przejawy (empiryczne wskaźniki) poczucia wypełniania zadania rozwojowego. Przejawy zachowań tożsamościowych tworzą opisy stanu kształtowania się tożsamości.

Jeśli zatem przyjąć — tak jak twierdzi T. Lewowicki — że zachowania tożsamościowe pozwalają identyfikować tożsamość, manifestować ją oraz że drogi realizacji zadania egzystencjalnego przejawiają się w zachowaniach, a logika zachowań jednostki wobec siebie i otoczenia świadczy o tożsamości (E.H. Erikson), to za uzasadnione należy uznać posługiwanie się kategorią zachowań tożsamościowych jako empirycznych wskaźników poczucia wypełniania zadań rozwojowych i w efekcie doświadczania oraz osiągania tożsamości.

Zachowania tożsamościowe są przejawem i konsekwencją postępujących zmian rozwojowych prowadzących do osiągnięcia dojrzałej tożsamości ale także przyczyną dalszych działań.

1.1.6. Zadania rozwojowe i orientacje

Kategoria zadań rozwojowych występująca w kontekście oczekiwań społecznych i indywidualnych wartości może być kojarzona z osobistymi standardami, orientacjami, planami życiowymi. Przy podejmowaniu doniosłych decyzji życiowych, podobnie zresztą jak innych decyzji, istotne jest całościowe rozpoznanie sytuacji oraz ujęcie jej jako „decyzyjnej”. W potocznym rozumieniu pojęcie „orientacji” bywa utożsamiane z poznaniem: w tym sensie na przykład sformułowania „orientacja w sytuacji” i „poznanie sytuacji” można uznać za synonimiczne. Jednakże po dokładniejszej analizie kontekstów, w jakich pojawia się w psychologii termin „orientacja”, ujawnia się bardzo istotny aspekt pozwalający odróżnić oba pojęcia, mianowicie orientacja odnosi się do poznania powiązanego bezpośrednio z działaniem. Zdeterminowanie człowieka do działania wymaga poznania konkretnej sytuacji, poznania i akceptacji reguł postępowania i umiejscowienia siebie w tych konkretnych warunkach (MAC-CZARNIK, 2000, s. 40).

W psychologii pojęcie orientacji, podobnie jak zadania, występuje w kontekście analizy ludzkiego działania (np. SZUMAN, 1955; LEWICKI, 1969; GERSTMANN, 1987). Zjawisko orientowania S. SZUMAN (1955) wiąże z pojmowaniem działania jako zadania, które podmiot musi poprawnie rozwiązać, aby skutecznie zrealizować zamierzony cel. Orientacja w sytuacji jest uznana za niezbędny warunek każdego świadomego celowego działania. Stanowi szczególny rodzaj wiedzy, przystosowany do praktycznych potrzeb działającej jednostki — to wiedza wybrana z ogólnego zasobu ze względu na możliwości działania jednostki i charakter warunków zewnętrznych.

J. Reykowski uznaje orientację za osiowy składnik mentalności, zawierający ukryte założenia normatywne, rozumiane jako „system ogólnych zasad, którymi jednostka (zbiorowość) kieruje się przy przetwarzaniu informacji o życiu społecznym” (REYKOWSKI, SKARŻYŃSKA, ZIÓLKOWSKI, 1990, s. 16).

Nie jest przypadkiem, że badania empiryczne, których przedmiotem są orientacje (REYKOWSKI, SKARŻYŃSKA, ZIÓLKOWSKI, 1990; GULDA, 1990; KORALEWICZ, ZIÓLKOWSKI, 1990; HEJNICKA-BEZWIŃSKA, 1991; OLSZAK-KRZYŻANOWSKA, 1992; GAŃCZARCZYK, 1994; ŚWIDA ZIEMBA, 1995; SZYMAŃSKI, 2000a), sytuują się wyraźnie w kontekście badań grupy młodzieży. Ich wyniki można traktować jako najlepszy wskaźnik wszelkich zmian.

Orientacja życiowa może być tu traktowana jako wskaźnik sensu życia, a jednocześnie warunek i skutek istnienia sensu życia w świadomości człowieka. Na podstawie badań orientacji życiowej można rekonstruować sens życia i wnioskować o szansach rozwoju badanych. Człowiek współczesny ma nieograniczone nieomal możliwości zaspokajania potrzeby sensu życia, ale nie każdy sposób jest jednakowo korzystny z punktu widzenia szans rozwoju, nie zawsze też potrafi poradzić sobie z wielością istniejących możliwości. Zawsze jednak wybór sposobu zaspokajania sensu życia jest uwarunkowany społecznie i kulturowo oraz zdeteminowany przez osobiste doświadczenia człowieka. Powoduje również określone skutki dla dalszego rozwoju jednostki i rozwoju całego społeczeństwa.

Na gruncie pedagogiki T. HEJNICKA-BEZWIŃSKA (1991, s. 34) precyzuje, że „orientacja życiowa” determinuje treść planu życiowego jako genetycznie wcześniejszy jego komponent.

W sumie na obraz zadań rozwojowych składają się informacje o rozmaitych sprawach, m.in. o wielu czynnikach motywacyjnych, wzorach życia, orientacjach życiowych. W tym sensie kategoria ta różnie bowiem wywołuje skojarzenia, ma rozmaite odczytania. Próba określenia zadań rozwojowych jednostki poprzez odwołanie się do przywoływanych już wartości, celów, potrzeb, a teraz orientacji znacznie poszerza ogląd omawianej kategorii.

Orientacja życiowa w badaniach pedagogicznych zastosowana została przez T. HEJNICKĄ-BEZWIŃSKĄ (1991, s. 5) jako „wskaźnik stanu świadomości młodego pokolenia, który dostarcza przesłanek do prognozowania tendencji w preferencjach i wyborach dokonywanych przez młodzież w różnych zakresach ich aktualnej i przyszłej działalności”. Autorka ta umieściła badania nad orientacją życiową w kontekście stadiów rozwojowych E.H. Eriksona.

Przyjmując, że zadania rozwojowe to oczekiwania społeczne, którym jednostka nadaje indywidualną treść (HAVIGHURST, 1953), a orientacje tworzą układ celów życiowych i środków ich realizacji, będący zasadniczym elementem subiektywnym sposobu życia (HEJNICKA-BEZWIŃSKA, 1991, s. 27), uzasadnione wydaje się przywoływanie obu kategorii. Zadania rozwojowe i orientacje życiowe odnoszą się do tego samego zakresu działalności człowieka, różnią się natomiast stopniem sprecyzowania i uszczegółowienia treści w nim zawartych.

1.1.7. Zadania rozwojowe i plany życiowe

Do polskiej literatury psychologicznej pojęcie planu życiowego wprowadził W. SZEWCZUK (1973, s. 391; 1998, s. 402), określający plan życiowy jako „system celów, do których jednostka zmierza w swoim działaniu oraz zasady ogólne ich realizowania”. Tym samym plan życiowy łączy się z jej działaniem, motywami i zachowaniem. Należy zaznaczyć, że W. Szewczuk mówi tylko o jednym planie życiowym, inni autorzy (MCADAMS, REUTZEL, FOLEY, 1986, s. 800—807; ZALESKI, 1991) stwierdzają natomiast, iż jednostka może mieć wiele planów czy zadań życiowych. Autorzy ci zgodni są co do tego, że plany czy zadania życiowe dotyczą spraw bardzo ważnych dla podmiotu; są realizowane przez dłuższy czas; obejmują znaczną część codziennej aktywności jednostki; odzwierciedlają jej potrzeby, wartości, pogląd na świat.

Kategoria planu życiowego — tak jak przywołuję ją w tej pracy — jest pojmowana jako forma werbalizacji celów życiowych. Na związek planów i celów życiowych wskazuje m.in. T. HEJNICKA-BEZWIŃSKA (1991, s. 34), która jednocześnie podkreśla ścisłe relacje między planami życiowymi i preferowaną przez nią kategorią „orientacji życiowej” czy „orientacji życiowych”. Relacje te dostrzegli również inni autorzy (KAWULA, 1986; GERSTMANN, 1987).

Kategoria wyobrażeń o przyszłym życiu, planów życiowych i celów posiada wartość prognostyczną nie tylko z punktu widzenia jednostki, ale także całego społeczeństwa. Wskazuje bowiem kierunek, w jakim będą zmierzały działania z punktu widzenia nie tylko jednostki, ale także całego społeczeństwa.

Plan życiowy będący podstawą, a właściwie koncepcją samowychowania „spełnia nadrzędną funkcję w stosunku do aktualnie wykonywanych zadań bowiem zawiera opisy wizji ze swej natury różne od aktualnej rzeczywistości, opiera się na systemie wartości, według których jednostka ukierunkowuje swoje życie” (DUDZIKOWA, 1985, s. 236). Tworzenie i uaktualnianie planu życiowego nie jest jednorazowym aktem. Wyobrażenie sobie własnej przyszłości dojrzewa razem z człowiekiem.

Związek zadań rozwojowych z planem życiowym staje się czytelny, jeśli przywołamy jego rozumienie autorstwa T. HEJNICKIEJ-BEZWIŃSKIEJ (1991, s. 34): „plan życia [...] jest skonkretyzowanym obrazem własnego życia, koncepcją życia przez jednostkę nie tylko preferowaną, ale również wybraną do realizacji. Jest wizją przyszłego życia skonstruowaną na podstawie zinternalizowanego systemu wartości, uwzględniającego życzenia (pragnienia) zweryfikowane poprzez ocenę własnych możliwości i aktualnych szans tworzonych przez sytuację społeczną”.

Kategoria zadania rozwojowego funkcjonuje w różnych związkach i zależnościach z innymi kategoriami / pojęciami opisującymi rozwój, działania i funkcjonowanie jednostki wśród innych ludzi w społeczeństwie, a mianowicie

— celami, zachowaniami, wartościami, orientacjami życiowymi, planami życiowymi. Zadania formułowane są na każdym etapie rozwoju, dotyczą spraw ważnych dla podmiotu, ich realizacja trwa dłuższy czas, obejmują one część codziennej aktywności jednostki, stanowią wyraz wartości, potrzeb jednostki, poglądów na świat, są wynikiem zależności jednostki od otoczenia.

T. LEWOWICKI (2004a, s. 10—11) kreśląc szkic uwarunkowań planów życiowych, stwierdza, że często mamy do czynienia ze splotem wielu uwarunkowań. Warunkom społecznym i kulturowym zazwyczaj towarzyszą określone warunki ekonomiczne, a także osobowościowe. Zespoły tych różnych uwarunkowań wyznaczają ogólną sytuację sprzyjającą lub niesprzyjającą nabywaniu doświadczeń życiowych, kształtowaniu się planów życiowych.

1.2. Zadania rozwojowe w okresie adolescencji

Adolescencja to okres życia między dzieciństwem a dorosłością (HARWAS-NAPIERAŁA, TREMPAŁA, 2001, s. 197—198). Wczesna adolescencja jest czasem intensywnych przemian zarówno organizmu, jak i psychiki; natomiast późna adolescencja — czasem stabilizowania się zmian, wkraczania w szersze życie społeczne. Wzrasta wpływ rówieśników, dotyczący głównie sposobu spędzania wolnego czasu, wyglądu zewnętrznego i stylu bycia: wytwarza się specyficzna kultura młodzieżowa. Charakterystyczne jest wchodzenie w różnego rodzaju związki rówieśnicze. Wraz z wiekiem coraz większego znaczenia nabierają związki przyjaźni. Na ten okres przypada zazwyczaj pierwsza miłość oraz pierwsze doświadczenia seksualne. Poszerza się znacznie aktywność młodzieży wskutek wchodzenia w nowe sytuacje i w nowe środowiska. Nadal jednak głównym obszarem aktywności jest nauka szkolna.

Podjęty w tym opracowaniu problem nie wymaga odwołania się do jakiejś konkretnej koncepcji periodyzacji określającej granice wiekowe poszczególnych faz rozwoju. Dlatego pojęciem „dorastanie” będę posługiwać się zgodnie z definicją opisową I. OBUCHOWSKIEJ (1983, s. 134): „Okresem dorastania nazywamy okres zmian w rozwoju psychicznym zapoczątkowany dojrzewaniem płciowym i przebiegający w sposób indywidualnie zróżnicowany pod wpływem czynników społecznych, przy czym jego zakończeniem jest uzyskanie stanu rozwoju psychicznego, którego właściwością jest zdolność do podjęcia ról społecznych człowieka dorosłego”. W podobnym znaczeniu będę stosować termin „adolescencja” — powszechnie używany w literaturze zachodniej, który jednocześnie dość słabo przyjął się w polskim piśmiennictwie. Jak pisze B. ZAZZO (1972, s. 310): „Zmienną najważniejszą [...] wieku dorastania jest długość trwania [...]. Czasu trwania wieku dorastania nie można ocenić tylko na podstawie liczby lat.

Przedłużona adolescencja w porównaniu z krótką ma inne charakterystyczne cechy obiektywne i inne właściwości psychologiczne”.

Zarówno właściwości myślenia dorastających, jak i zwiększające się doświadczenia społeczne przyczyniają się do rozwoju ujęć wartościujących. Jest to szansa na kształtowanie się nowego systemu wartości bardziej adekwatnych, odpowiadających sytuacji — dokonywanie zmiany, kształtowanie się na bardziej wysokim poziomie.

Różne są kierunki aktywności młodzieży, w różnym stopniu angażuje się ona w działalność społeczną i polityczną. Zainteresowania współczesnej młodzieży są skierowane przede wszystkim ku życiu osobistemu, w tym ku problemom dotyczącym wyboru przyszłego zawodu (HURLOCK, 1985; OBUCHOWSKA, 1996; KOFTA, JASIŃSKA-KANIA, 2001).

W okresie dorastania szczególnego znaczenia nabiera krystalizowanie się tożsamości, co wykazał E.H. Erikson. Jest to proces dla młodzieży trudny, toteż często dochodzi do tzw. kryzysu tożsamości, którego pokonanie sprzyja dojrzewaniu osobowości.

W opracowaniu tym problematyka dorastania zostanie pokazana przez pryzmat zjawiska określanego jako kryzys osobowości. Należy zauważyć, że takie ujęcie nie wyczerpuje wszystkich problemów i nie daje pełnej prezentacji przeżyć młodzieży. Niemniej jednak pozwala ujrzeć wiele istotnych zjawisk mających znaczenie nie tylko dla jednostki, dla jej otoczenia, ale przede wszystkim dla edukacji.

Przy interpretacji wydarzeń okresu adolescencji konieczne do ich zrozumienia są dwa terminy: regresja i ambiwalencja.

Regresja polega na przejawianiu zachowań charakterystycznych dla wcześniejszych stadiów rozwoju, a ambiwalencja wyjaśnia wiele zachowań młodzieńczych, które z pozoru wydają się nieracjonalne i trudne do wytłumaczenia (BRYANT, COLMAN, 1997, s. 91—92).

1.2.1. Zadania rozwojowe w teorii rozwoju psychospołecznego Erika H. Eriksona

Psychospołeczna teoria rozwoju Erika H. ERIKSONA jest teorią stadialną, opisującą całe życie człowieka w kontekście narzuconym przez zasadę epigenetyczną. Wartość teorii E.H. Eriksona leży nie tylko w tym, że ukazał on tożsamość jako problem psychologiczny, stwierdził, iż rozwój przebiega przez całe życie, zgodnie z określoną logiką, ale także i w tym, że całość rozwoju, a więc tworzenia się tożsamości umieścił on w kulturowym kontekście. Wątpliwości budzi teza E.H. Eriksona wyrażająca odrzucenie przekonania o kulturowym relatywizmie rozwoju. Teza ta krytykowana jest w literatu-

rze⁹. E.H. Erikson zauważa, że w interpretacji nowych aspektów ludzkiej natury w ramach psychiatrii i psychoanalizy musi być brany pod uwagę relatywizm historyczny, gdyż np. „okresy historii, w których nie wpaja się dzieciom w sposób przesadny zasad moralnych, pozwalają dać upust dziecięcym dążeniom np. seksualnym” (ERIKSON, [1985], 2002, s. 38, szerzej s. 120—123).

Problem tożsamości jest niezwykle złożony: uwikłany w doświadczenia osobiste i społeczne, psychologiczne i kulturowe. Całą problematykę tożsamości komplikuje się jeszcze dodatkowo przez obecność podmiotu oraz sposób doświadczania tożsamości, określane jako poczucie. W podjętych rozważaniach podejmę próbę analizy konkretnych mechanizmów rozwoju tożsamości poprzez pryzmat zadań rozwojowych ujawniających się i wypełnianych na tle społeczno-kulturowych warunków edukacji wyprowadzonych z teorii E.H. Eriksona. Warto nadmienić w tym miejscu, że społeczne sytuacje rozwoju uwzględnia koncepcja L.S. WYGOTSKIEGO (1971, 1978; BRZEZIŃSKA 2000a).

E.H. ERIKSON (m.in. w pracach 1968a, 1970a, [1985] 2002, s. 29—38) zaproponował stadialny opis biegu życia człowieka, wyróżniający 8 stadiów rozwoju *ego*. Stadia te mają charakter uniwersalny, a rozwój człowieka następuje poprzez przezwyciężanie kryzysów specyficznych dla poszczególnych okresów życia. Kryzys występuje wówczas, gdy jednostka staje wobec zadania rozwojowego wymagającego reorganizacji struktury *ego*. Charakterystykę poszczególnych faz rozwoju z uwagi na fakt, że są one szeroko opisane w literaturze (skrótowe prezentacje: OBUCHOWSKI, 1985; CHŁOPKIEWICZ, 1987; OLESZKOWICZ, 1988; szerokie ujęcie autorstwa: WITKOWSKI, 1989a, 2000b; SZCZUKIEWICZ, 1998; także prace Eriksona i ich polskie tłumaczenia), pominę koncentrując uwagę na fazie adolescencji.

Piąta faza rozwoju psychospołecznego przypada na okres dorastania (między 12. a 18. rokiem życia). Jej dominującym problemem egzystencjalnym jest kryzys tożsamości, który różni się zasadniczo od kryzysów w okresie dzieciństwa. Dorastanie kończy proces rozwojowy zorientowany na wykrystalizowanie się *ego* jednostki (szerzej na ten temat: ERIKSON, [1959] 2004, s. 97 i n.). **Głównym zadaniem *ego* w tym okresie jest weryfikacja wszelkich identyfikacji i doświadczeń z poprzednich etapów życia i ich integracja w nową jakościową całość, która opisywana jako dojrzała tożsamość pozwalałaby człowiekowi na dokonanie samookreślenia i swobodnego wyboru oraz zaangażowania w te treści i wartości, które dorastający ocenia pozytywnie. Jednocześnie osiągnięta tożsamość powinna umożliwić jednostce zachowanie własnej wartości jak również akceptację ze strony otoczenia społecznego.**

Integrowanie fragmentów stanowiących potencjalne składniki tożsamości jednostki w jeden spójny układ nie odbywa się bezkonfliktowo, ma swo-

⁹ Krytykę tę przytoczył za innymi i przedstawił swój pogląd L. WITKOWSKI (2000b, s. 27—28 oraz 235 i nast.), dokonując rekonstrukcji teorii E.H. Eriksona.

je uwarunkowania w nieciągłości, a nawet sprzeczności doświadczeń gromadzonych w zakresie zmian fizycznych postępów poznawczych i odmiennych oczekiwań społecznych, sprzecznych identyfikacji czy w mechanizmach związanych z obroną przed bałwochwalczym stosunkiem do osób znaczących. Przewidywane rozwiązania kryzysu tożsamości opisane są za pomocą przeciwstawnych określeń: tożsamość — rozproszenie ról. Kategoria tożsamości, według E.H. Eriksona, nie jest jednoznaczna z koncepcją siebie (samowiedzą), funkcjonującą na poziomie świadomym. Autor wprowadza jeszcze inny wymiar, który opisuje jako „styl syntezy *ego*”, czyli jakość typu działań, do jakich jego *Ja* jest zdolne, określających jakość indywidualnej egzystencji. Wymiar ten funkcjonuje na poziomie nieświadomym, jednak dostępny jest weryfikacji opartej na metodach psychoanalitycznych. Tożsamość *ego* w warstwie subiektywnej jest opisywana jako poczucie tożsamości. Rozwiązując kryzys normatywny, człowiek musi uporać się z zagrożeniami dotyczącymi poczucia tożsamości głównie w trzech zakresach: ciągłości istnienia w czasie i przestrzeni, w wewnętrznej spójności atrybutów (w tym jakości *ego*) oraz pewności opartej na zgodności między tym, co wie o sobie, i tym co wiedzą o nim inni.

Kryzys w okresie dorastania — będący momentem przełomowym — jest spowodowany konfliktem między nowo pojawiającymi się zdolnościami fizjologicznymi i umysłowymi a wymaganiami społecznymi; między potrzebą i antypotrzebą; między własnymi dążeniami jednostki a ograniczeniami ze strony społeczeństwa. Rozwiązanie kryzysu polega na podjęciu decyzji co do własnej drogi życiowej i jest możliwe dzięki zdolności do konstruowania czy aktywnego przejmowania teorii i poglądów, które mogą połączyć w całość sprzeczne aspekty rzeczywistości społecznej i sprzeczne doświadczenia osobiste.

Wypracowanie rozwiązania konfliktów rozwojowych w fazie piątej wymaga pewnego czasu, określanego mianem moratorium. Według E.H. Eriksona moratorium stanowi drugą fazę opóźnienia, po okresie utajenia rozwoju seksualnego w dzieciństwie. Odroczenie to daje młodemu człowiekowi czas na eksperymentowanie z samym sobą i refleksję. W tym kontekście stają się bardziej zrozumiałe takie zachowania młodzieży, jak: włóczęgostwo, zmiana zainteresowań, chwilowe fascynacje.

Analizując kwestię wyjścia z okresu moratorium, E. H. Erikson wskazuje na trzy problemy:

1. Przerwanie moratorium poprzez narzucenie przez otoczenie konkretnych rozwiązań i decyzji i zmuszanie młodego człowieka do pełnienia określonych ról bez doczekania momentu znalezienia miejsca dla siebie.

2. Nadmierne przedłużanie moratorium, które może stać się stylem życia charakteryzującym się biernym wyczekiwaniem na najważniejsze zadania życiowe, brakiem intensywnego zaangażowania w wybraną działalność czy też izolacją od otoczenia niedostarczającego dość bogatych i spójnych bodźców potrzebnych do zintegrowania oryginalnej tożsamości.

3. Prawne lub administracyjne zafiksowanie tożsamości negatywnej co niejednokrotnie w sposób nieodwołalny spycha małoletniego do środowiska marginesu społecznego.

Ten ostatni problem ściśle wiąże się ze zjawiskiem kształtowania się tożsamości negatywnej (MARCIA, 1973, Vol. 3, No. 5, s. 551—558; 1980, s. 159—187; szerokie opracowanie tej kwestii można znaleźć m.in. w pracach: ERIKSON, [1959] 2004, s. 126—129; [1985] 2002, s. 92; 1994, s. 25—38; GAŁDOWA, 1999). Mechanizm generowania tożsamości negatywnej ma swoje źródło w warunkach społeczno-kulturowych, które niejednokrotnie wyzwalają w młodym człowieku motywację odwetową. Wybory odwetowe odzwierciedlają rozpaczliwe próby zaplanowania nad sytuacją, w której będące do dyspozycji elementy tożsamości pozytywnej po kolei rozczarowują, a społeczne instytucje potwierdzające i wzmacniające młodego człowieka w jego decyzjach przestają być przez niego uznawane. Wówczas obraz samego siebie staje się coraz bardziej przeciwny wartościom dominującym w wychowaniu i edukacji jednostki, a tożsamość negatywna wiąże się z dążeniem do tego, by uosabiać sobą to wszystko, czego społeczeństwo chce unikać (w kwestii tej szerzej wypowiada się WITKOWSKI, 2000b, s. 59—74).

Wśród warunków społecznych, sprzyjających kształtowaniu się tożsamości negatywnej, E.H. Erikson zwraca szczególną uwagę na: bezwzględne zakazy i rygoryzm; negatywne etykietowanie — pociągające za sobą konsekwencje w postaci zachowań zgodnych z etykietą zarówno ze strony nadawcy, jak i odbiorcy; wyzysk oraz zniewolenie społeczne — związane z nieświadomą zgodą na uznanie własnej niższości; brutalność rodziców i wychowawców — wyzwalająca marzenia dorastającego o sile i agresji oraz myślenie o nich jako o kryterium własnej wartości.

Według E.H. Eriksona tożsamość dorastającego rozwija się na kilku podstawowych płaszczyznach, umożliwiających mu określenie siebie i przystosowanie do wymagań społecznych. Jednostka opiera się przy tym na elementach wyłonionych jako nowe jakości *ego* w poprzednich kryzysach. Integracja tych elementów odbywa się w okresie moratorium, czyli tzw. zaprogramowanego opóźnienia, wpisanego zarówno we wrodzony schemat rozwoju, jak i w status społeczny oraz zwyczaje kulturowe.

Kolejne fazy rozwoju łączy E.H. Erikson z pojawianiem się zadań rozwojowych, których dominacja wyznacza logikę zachowań jednostki wobec siebie i wobec otoczenia. **Każda faza rozwoju określona jest przez jej szczególne zadanie**; respektuje ogólne ich następstwo, nie będąc związaną z ograniczeniami wieku (ERIKSON, 1968a). **Za każdym razem nowe zadanie vitalne przynosi kryzys**, którego wynik powoduje postęp (rozwój) bądź — alternatywnie — uszkodzenie cyklu życia (regresję), co może stanowić czynnik pogłębiający przyszłe kryzysy (ERIKSON, [1959] 2004; 1994).

W różnych opracowaniach E.H. Erikson podkreśla wagę zadań rozwojowych, które muszą zostać opanowane przez jednostkę o normalnej osobowości.

Człowiek stając przed zadaniami kolejnej fazy życiowej i usiłując im sprostać — według E.H. Eriksona — wystawiony jest na „normalne” stresy i napięcia, w tym wynikające z konieczności rozwiązania konfliktu między konformizmem a niezależnością. Brak uwzględniania charakterystyki faz w cyklu życia, opartej na Eriksonowskich „zadaniach egzystencjalnych”, może istotnie jego koncepcję sptycać¹⁰.

Jedno z kluczowych odniesień edukacyjnych do E.H. Eriksona polega na wypukleniu kwestii kryzysu oraz zrozumienia, że konflikt jest czymś pozytywnym.

Analiza kryzysów w cyklu życia jednostki, prowadzona za pomocą ciągu zadań wpisanych w strukturę społeczną, pozwala na głębsze sprzężenie losów jednostki z kulturowymi i historycznymi losami jej otoczenia społecznego.

1.2.2. Zadaniowy model rozwoju Roberta J. Havighursta

Podstawę refleksji nad zasadami i prawidłowościami rozwoju z pragmatycznego punktu widzenia, czyli osiągnięć rozwojowych, stanowi koncepcja R.J. Havighursta¹¹.

Za podobieństwem koncepcji R.J. Havighursta do koncepcji E.H. Eriksona przemawiają: po pierwsze — podobieństwo podziałów na okresy, po drugie — rozumienie roli, jaką odgrywa powodzenie bądź niepowodzenie w rozwiązywaniu zadania na poszczególnych etapach (w tej kwestii wypowiadają się m.in. TYSZKOWA, 1993; CZYKWIN, 1995, s. 62 i n.).

Zdaniem R.J. Havighursta „**zadania**”, tj. **umiejętności, sprawności i kompetencje, nabywane są przez jednostkę w trakcie kontaktów z otoczeniem**. Występują one w każdej fazie. Muszą być wcześniej poznane, aby umożliwić przejście na wyższy poziom rozwoju.

W wersji oryginalnej R.J. HAVIGHURST ([1948] 1972; 1953, s. 111—114) wyróżnia osiem zadań rozwojowych okresu dorastania (od 12. do 18.):

1. Ustanowienie dojrzałych relacji z rówieśnikami obojga płci.
2. Opanowanie roli społecznej właściwej dla swojej płci.
3. Zaakceptowanie swojego ciała i ochrona swojego organizmu;
4. Osiągnięcie emocjonalnej niezależności od rodziców i innych dorosłych.
5. Zapewnienie sobie niezależności ekonomicznej.

¹⁰ Por. jakość zarysu np. fazy VII Eriksona według K. OBUCHOWSKIEGO (1985, s. 345).

¹¹ Koncepcja R.J. Havighursta obejmuje cały bieg życia ludzkiego. Autor swe idee zawarł w książce: *Developmental Tasks and Education* wydanej po raz pierwszy w 1948 r., a poszerzonej w 1972 r. (HAVIGHURST, 1972; zob. też: 1953).

6. Wybór zawodu i przygotowanie do jego wykonywania.
7. Przygotowanie się do małżeństwa i życia rodzinnego.
8. Opanowanie sprawności intelektualnych koniecznych do pełnienia roli obywatela.

W psychologii rozwojowej przyjęto, iż na wiek adolescencji przypadają następujące zadania (typologia wzorowana na ujęciu R.J. Havighursta; podają za: TYSZKOWA, 1993, s. 951—954; PRZETACZNIK-GIEROWSKA, TYSZKOWA, 1996, s. 69; 2002, s. 67—68):

1. Osiągnięcie nowych, bardziej dojrzałych więzi z rówieśnikami obojga płci.
2. Ukształtowanie roli męskiej lub kobiecej.
3. Akceptacja swojego wyglądu i skuteczne posługiwanie się własnym ciałem.
4. Osiągnięcie niezależności uczuciowej od rodziców i innych osób dorosłych.
5. Przygotowanie do małżeństwa i życia w rodzinie.
6. Przygotowanie do kariery zawodowej (niezależności ekonomicznej).
7. Rozwijanie ideologii (sieci wartości) i systemu etycznego kierującego zachowaniem.
8. Dążenie do postępowania akceptowanego społecznie i rozwijanie go.

Zgodnie z ideą zadań rozwojowych R.J. HAVIGHURSTA (1953, [1948] 1972) człowiek przechodzi od jednego stadium do następnego, rozwiązując problemy typowe dla danego okresu. Zadanie rozwojowe (*developmental task*) wyłania się w pewnym okresie życia jednostki. Pomyślne rozwiązanie go (*achievement*) prowadzi do zadowolenia oraz sukcesu przy podejmowaniu zadań późniejszych, natomiast niepowodzenie (*failure*) czyni jednostkę nieszczęśliwą, sprawia, że nie jest ona aprobowana przez otoczenie, oraz powoduje trudności w realizacji następnych zadań (HAVIGHURSTA, 1953, s. 2).

R.J. Havighurst podkreśla podstawowe aspekty ujmowania zadań rozwojowych: odniesienie ich do stadiów rozwoju człowieka, rozróżnienie pojawiania się zadania w świadomości jednostki i jego rozwiązania (realizacji); wzajemne powiązanie zadań wcześniejszych i późniejszych; ukazuje regulacyjną funkcję zadań rozwojowych w odniesieniu do relacji: jednostka—otoczenie.

Koncepcja R.J. Havighursta być może nie ma charakteru uniwersalnego, oparta jest bowiem na warunkach społeczno-kulturowych, w jakich żyli mieszkańcy Stanów Zjednoczonych w latach pięćdziesiątych XX w., ale jest dostatecznie rozwinięta i kompletna, aby służyć jako podstawa do refleksji nad osiągnięciami rozwojowymi, jakich społeczeństwo oczekuje od jednostki w danym okresie rozwojowym, oraz celami, które człowiek od urodzenia realizuje, w sposób mniej lub bardziej świadomy i skuteczny.

Koncepcja R.J. Havighursta jest godna uwagi ze względu zarówno na to, że obejmuje cały bieg życia ludzkiego, jak i na fakt, iż autor ujmuje rozwój wielo-

stronnie, uwypatniając istotne zjawiska rozwojowe w różnych dziedzinach aktywności psychicznej jednostki oraz w kontekście społecznym.

1.2.3. Zadania rozwojowe w innych koncepcjach

Użyteczność pojęcia zadań rozwojowych kontynuatorzy R.J. Havighursta widzą w zakresie wskazywania ważnych aspektów rozwoju dziecka rodzicom i wychowawcom (MULLER, 1969; BERNARD, 1970); w chrześcijańskiej edukacji (GODIN, 1971); w psychologii wychowawczej (HAMACHEK, 1990); rehabilitacji (WILLIAMS, BURLEW, 1995; powołania niniejsze podaję za: THOMAS, ed., 1990, s. 118—120).

W literaturze kategoria „zadania rozwojowe” występuje w kontekście celów i zadań życiowych. Ujęcie zadań jako celów, problemów pojawia się w koncepcji L. COLE, I.N. HALL (1964, s. 6—7). Autorzy ci wyliczają dziesięć zadań (celów, problemów) głównych dla okresu adolescencji, przy czym w ramach każdego z nich podają zadania bardziej szczegółowe. Do zadań głównych zaliczają: dojrzałość emocjonalną, zainteresowania heteroseksualne, dojrzałość społeczną, emancypację spod wpływu domu, dojrzałość intelektualną, wybór zawodu, spędzanie czasu wolnego, filozofię życia, świadomość siebie.

Zadania życiowe (*life tasks*) ujmuje się w kategoriach sformułowanego przez jednostkę problemu, który uznaje ona za własny i stara się rozwiązać, poświęcając mu w pewnym okresie wiele energii i czasu, oraz który spostrzega jako organizujący jej codzienną życiową aktywność (CANTOR, KIHLESTROM, 1987, s. 4; podaję za: HEJNICKA-BEZWIŃSKA, 1991, s. 34).

Na koncepcji R.J. Havighursta wzoruje się spora grupa badaczy m.in. G.J. MANASTER (1977), który wymienia pięć zadań życiowych okresu dorastania: miłość i seks, praca i szkoła, przyjaciele i społeczność, jaźń oraz sens życia, również je uszczegóławiając.

W kontekście problematyki edukacyjnych warunków wypełniania zadań rozwojowych interesująca jest koncepcja Daniela J. LEVINSONA (1978; 1986; podaję za: HARWAS-NAPIERAŁA, TREMPAŁA, red., 2002, s. 204—205). Autor ten dostrzega konflikty i kryzysy, które towarzyszą wypełnianiu zadań rozwojowych. W wyznaczaniu sfer życia D.J. Levinson posłużył się trzema kryteriami: zadania, problemy do rozwiązania, dylematy oraz środki umożliwiające wypełnianie zadań. Według niego wchodząca w dorosłość jednostka podejmuje nowe role społeczne, z których wynikają nieraz wzajemnie sprzeczne obowiązki. Musi zatem równoważyć oczekiwania i naciski grupy społecznej z własnymi dążeniami. Na tym tle powstają stresy, konflikty, dochodzi do kryzysów. Z jednej strony jednostka coraz pełniej w swoich planach i zamierzeniach uniezależnia się od

otoczenia, z drugiej zaś — jej plany, aby miały szansę realizacji, muszą być konfrontowane z wymaganiami otoczenia. D.J. Levinson wyróżnia następujące zadania rozwojowe: podjęcie roli zawodowej, założenie rodziny, sformułowanie wyraźnych marzeń i oczekiwań odnośnie do przyszłości, uczestniczenie w relacji: mistrz — uczeń.

Inni autorzy pomijają zadania, które wynikają wprost z rozwoju biologicznego, wskazując jedynie te dotyczące oczekiwań społecznych oraz indywidualnych aspiracji i wartości młodego człowieka. Przykładem takiego podejścia jest typologia Janusza REYKOWSKIEGO (1986), który wymienia trzy ogólne, podstawowe zadania rozwojowe młodzieży (pomijając te, które wynikają wprost z rozwoju biologicznego): osiągnięcie niezależności od rodziny; ustanowienie satysfakcjonujących stosunków z grupą rówieśników; osiągnięcie społecznych i psychologicznych właściwości, koniecznych do pełnienia ról dorosłych.

Do polskich typologii zadań rozwojowych można zaliczyć typologię Radosława Ł. DRWAŁA (1993, s. 20). Zaproponowany przez niego podział — podobny do ujęcia R.J. Havighursta — obejmuje osiem głównych zadań rozwojowych:

1. Nawiązanie i utrzymanie satysfakcjonujących stosunków z grupą przyjaciół — rówieśników (grupa przyjaciół).
2. Rozwój fizyczny i osiągnięcie dorosłego wyglądu (dorosły wygląd).
3. Uniezależnienie się od rodziców i osiągnięcie samodzielności (niezależność od rodziców).
4. Zdobycie wiedzy o polityce jako przygotowanie się do pełnienia roli obywatela (rozumienie polityki).
5. Przygotowanie do przyszłej pracy zawodowej.
6. Uzyskanie wiedzy o swojej przyszłości (kim będę).
7. Wypracowanie własnego, indywidualnego stylu ubierania się i sposobu bycia (własny styl).
8. Nawiązanie intymnych relacji z osobą drugiej płci (miłość).

Propozycję periodyzacji zadań rozwojowych, czy raczej jej szkic, przedstawia Janusz TREMPAŁA (2000, s. 185). Biorąc pod uwagę naturę zmian rozwojowych kategoria zadania rozwojowego, w ujęciu J. TREMPAŁY (2000), występuje w modelach zmian cyklicznych. Zmiany rozwojowe traktowane są jako konieczne na danym odcinku cyklu życia ze względu na uwarunkowania biologiczne, podejmowane role społeczne lub podstawowe wzory życia typowego dla danego wieku.

Dla Krzysztofa RUBACHY (2000) koncepcja R.J. Havighursta stanowi punkt wyjścia badań nad: kondycją rozwojową nauczycieli znajdujących się w okresie wczesnej dorosłości, pełnieniem roli nauczyciela oraz określeniem zależności między pełnieniem roli a realizacją zadań rozwojowych.

W nowoczesnych, uprzemysłowionych społeczeństwach dostrzega się znaczenie zadań rozwojowych. Przykładowo, Klaus HURRELMANN (1994) wylicza następujące, właściwe fazy adolescencji, zadania rozwojowe:

1. Rozwój intelektualnej i społecznej kompetencji, umożliwiającej samodzielne opanowanie szkolnych, a następnie zawodowych kwalifikacji w celu podjęcia pracy zawodowej, a dzięki niej zapewnienie sobie ekonomicznej i materialnej podstawy do prowadzenia autonomicznej egzystencji człowieka dorosłego.

2. Rozwój roli wiążącej się ze sferą życia seksualnego, tj. nawiązanie stosunków heteroseksualnych, które mogłyby w przyszłości stanowić podstawy do zbudowania rodziny i wychowania dzieci.

3. Rozwój osobistego systemu wartości i norm oraz świadomości etycznej i politycznej, pozostających w zgodzie z zachowaniem i działaniem, umożliwiających — w odległej perspektywie czasu — podjęcie odpowiedzialnego działania w tym zakresie.

4. Rozwój indywidualnych wzorców korzystania z rynku dóbr konsumpcyjnych i czasu wolnego w celu ukształtowania własnego stylu życia oraz pozostawania w autonomicznej, zorientowanej na zaspokajanie potrzeb interakcji, niezależnie od odpowiednich, dogodnych okoliczności.

Autorzy mniej znanych, choć równie pojemnych i harmonijnie skonstruowanych modeli, zamiast zadań wyróżniają wymagania. Harry GILES (1942; podaje za: ORNSTEIN, HUNKINS, 1998, s. 138—139) zarysowuje cztery „podstawowe wymagania” — osobiste, społeczne, obywatelskie i ekonomiczne, z których każde dzieli się jeszcze na trzy podrzędne. Florence STRATEMEYER (1957) wyodrębnia dziesięć pól aktywności życiowej w trzech sytuacjach życiowych.

Mimo całego zróżnicowania klasyfikacje te łączą punkty wspólne — wszystkie mają charakter społeczny oraz zawierają środowiskowe, moralne i obywatelskie, psychologiczne i fizyczne, produkcyjne (ekonomiczne) aspekty uczenia się; we wszystkich dziecko postrzegane jest całościowo.

W tym opracowaniu przyjęłam, iż podstawowym zadaniem egzystencjalnym V fazy rozwoju psychospołecznego według E.H. Eriksona jest zaspokojenie potrzeby tożsamości. Dokonując operacjonalizacji tego zadania, sięgam do typologii R.J. Havighursta, modyfikując ją i wzbogacając na podstawie badań empirycznych o zadania rozwojowe, których poczucie wypełniania deklaruje współczesna młodzież polska.

Opanowanie zadań rozwojowych (wymogów zachowania) w różnych obszarach działania, charakterystycznych dla określonej fazy życia, następuje tylko wtedy, kiedy w pełni zostaną ukształtowane właściwe struktury poznawczych, moralnych, emocjonalnych, językowych i społecznych kompetencji. Konieczne jest nie tylko wykształcenie właściwych kompetencji działania w poszczególnych obszarach aktywności (osiągnięcia, związki personalne, polityka, rozrywka), lecz jednocześnie koordynacja zróżnicowanych wymogów zachowania przez nie stawianych.

1.3. Źródła zadań rozwojowych

Psycholodzy (m.in.: LEONTIEW, 1951; ŁURIA, 1976; VYGOTSKY, 1978; WYGOTSKI, 1971, 1978; TURNER, HELMS, 1999, s. 38—49; PRZETACZNIK-GIEROWSKA, TYSZKOWA, 2002, s. 105—122) określając związek między oddziaływaniami ze strony otoczenia społecznego a rozwojem dziecka, koncentrowali się bądź na procesach dojrzewania (na czynniku biologicznym) — wtedy badaniom poddawano jedynie osiągnięcia rozwojowe dzieci, bądź na procesach wpływu społecznego (na czynniku społecznym) — wtedy badano głównie zachowania opiekunów.

Zachowanie człowieka, w tym również styl funkcjonowania w grupie społecznej, zależy od wielu czynników wewnętrznych i zewnętrznych (por. REYKOWSKI, 1992). Istnieje ścisły związek człowieka z otaczającym światem. Związek ten przejawia się we względnie stałym układzie elementów otoczenia z podmiotem. Tadeusz TOMASZEWSKI (red., 1978, s. 13) nazywa ten „względnie trwałe układy elementów otoczenia człowieka, ważnych dla jego życia i zachowania” środowiskiem. Każdy człowiek może być elementem kilku środowisk, może żyć w wielu środowiskach o zróżnicowanym zasięgu. W bezpośrednim związku ze środowiskiem pozostają sytuacje. W literaturze psychologicznej pojęcie sytuacji — ujmowane relacyjnie — określa aktualny układ stosunków danej jednostki z otoczeniem, mających znaczenie z punktu widzenia jej życia, rozwoju i aktywności. Sytuacja składa się z obiektywnych elementów otoczenia człowieka — zarówno przedmiotowych, jak i społecznych, oraz stosunków zachodzących między jednostką a elementami mającymi dla niej znaczenie. Podmiot jest uczestnikiem swej sytuacji, której spostrzeganie, a także zachowanie się w niej zależą od struktur poznawczych oraz od indywidualnego doświadczenia jednostki (TOMASZEWSKI, red., 1978; TYSZKOWA, 1988).

W relacjach z otoczeniem ustala się stan zrównoważenia, który T. Tomaszewski nazywa sytuacją nominalną. „W określonych warunkach — zdaniem T. TOMASZEWSKIEGO (1963, s. 260) — ustalają się zadania, które człowiek podejmuje, i sposoby, jakimi to czyni; zadania dostosowują się do warunków i możliwości ich wykonania: czynność do zadań i do warunków. [...] Taki zrównoważony układ zadań, czynności podmiotu i warunków nazywa sytuacją normalną”. W ujęciu T. TOMASZEWSKIEGO (1966, s. 203) w szerokim sensie tego słowa „zadaniem możemy nazwać każdą zależność funkcjonowania systemu społecznej organizacji od aktywności ludzi, którzy w niej uczestniczą”. W moim przekonaniu jest to sytuacja rozwojowa, w której jednostka ma możliwość sprawnego funkcjonowania, a jej wewnętrzny system regulacji może działać bez zahamowań i nadmiernego obciążenia, zapewniając harmonijny przebieg czynności oraz osiągnięcie zamierzonych przez nią celów bez szczególnego wysiłku.

Na związek czynników wewnętrznych i zewnętrznych (środowiska, kultury) z zachowaniem wskazuje m.in. E.H. Erikson. W myśl jego koncepcji realizację zadań rozwojowych można rozpatrywać w odniesieniu do siedmiu głównych — sformułowanych przez Davida Rapaporta, jednego z twórców tzw. psychologii *ego* lub psychoanalizy *ego*, do których należeli także Erik H. Erikson, Heinz Hartman, Anna Freud — założeń psychologii *ego*, dotyczących determinant zachowania:

1. Człowiek jest nieświadomy pierwotnych przyczyn swojego zachowania.
2. Zachowanie stanowi konsekwencję sekwencji rozwojowych regulowanych wrodzonymi popędami i nagromadzonym doświadczeniem.
3. Zachowanie jest zdeterminowane psychiczną energią.
4. Zachowanie ma na celu redukowanie i regulowanie energii psychicznej.
5. Wcześniejsze, nawykowe wzory zachowań wyznaczają późniejsze zachowania.
6. Zachowanie ma charakter przystosowania do rzeczywistości.
7. Zachowanie jest zdeterminowane przez kulturę, w której jednostka żyje (człowiek i społeczeństwo tworzą całość, wzajemnie na siebie oddziałując) (SEK, 1991, s. 57).

Podejścia T. Tomaszewskiego, E.H. Eriksona i R.J. Havighursta do kwestii zachowań oraz zadań pozwalają określić wzajemne związki między zadaniami i zachowaniami jednostek. Można tu mówić o wzajemnym determinizmie, określającym model interakcji między zachowaniem oraz wpływami środowiskowymi i osobowymi.

Obecnie w psychologii nacisk kładzie się na udział czynników biologicznych „natury” i społecznych „kultury”. Coraz częściej analizuje się wzajemne relacje między nimi. Wyodrębnia się trzy grupy teorii rozwoju zakładające interakcję czynników rozwoju: tzw. słabo interakcyjne, umiarkowanie interakcyjne, silnie interakcyjne (LERNER, HULTSCH, 1983; podają za: BRZEZIŃSKA, 2000b, s. 114).

Anna BRZEZIŃSKA (2000b) proponuje spojrzenie na rozwój psychiczny człowieka w związku z jego społeczno-kulturowymi uwarunkowaniami. Jej perspektywa społecznej psychologii rozwoju rozszerza ogląd rzeczywistych uwarunkowań rozwoju człowieka, pozwala także na pogłębienie wiedzy o dynamicznych powiązaniach między splatającymi się w toku rozwoju ontogenetycznego wątkami dotyczącymi *polis*, *psyche* i *soma*.

W okresie adolescencji człowiek powinien osiągnąć dwie zdolności: dawania nowego życia oraz samodzielnego kształtowania życia własnego. Pierwszy cel jest sterowany głównie genetycznie i realizuje się w pierwszej fazie adolescencji, niezależnie od woli osoby dorastającej. Drugi cel nie może być realizowany bez woli jednostki i jej aktywnego udziału. Jego realizacja przypada w zasadniczej mierze na drugą fazę adolescencji — do głosu dochodzi wtedy kultura. W okresie adolescencji — jak zauważa Irena OBUCHOWSKA (2002,

s. 196—198) — natura i kultura odgrywają przeznaczone im role bądź we wzajemnej harmonii, bądź w konflikcie, zawsze jednak we wzajemnej interakcji.

W każdym okresie życia rozwijająca się jednostka podlega wpływom zarówno „natury” (naciski biologiczne odczuwane ze strony zmieniającego się ciała), jak i „kultury” (naciski społeczne płynące ze strony otoczenia, oczekiwania, wymagania, a także żądania społeczne). Próbuąc sobie radzić z tymi dwójakiego rodzaju naciskami (dwojakiego rodzaju potrzebami — osobistymi, w tym biologicznymi, psychicznymi, oraz społecznymi), jednostka wykorzystuje nabyte wcześniej kompetencje.

Źródłem tych kompetencji są doświadczenia (szerzej na ten temat: TYSZKOWA, 1986, 1988; TREMPAŁA, 2000). Istotą bowiem rozwoju psychicznego człowieka jest organizowanie i przekształcanie struktur doświadczenia indywidualnego, gromadzonego i opracowywanego przez jednostkę w wyniku jej aktywności podejmowanej w interakcji z otoczeniem. Doświadczenie traktowane jest jako materiał rozwoju, a rozwój — jako ciąg zmian będących rezultatem organizowania się i przekształcania tego doświadczenia w wyniku włączania nowych doświadczeń oraz dostosowywania aktywności do potrzeb równoważenia (regulowania) stosunków z otaczającym światem (TREMPAŁA, 2000, s. 159). A. Brzezińska, powołując się m.in. na wyniki badań H.R. SCHAFFERA (1992; podają za: BRZEZIŃSKA, LUTOMSKI, red., 1994, s. 125—149), który ustalił, że rodzaj doświadczenia może wpływać na proces dojrzewania mózgu i innych układów w trakcie procesu rozwoju, przyjmuje za właściwe stanowisko typu „dojrzewanie *versus* doświadczenie”.

Wszyscy przywołani w tej pracy twórcy koncepcji zadań rozwojowych określając ich źródła, z różnym nasileniem kładą akcent na biologię ludzkiego organizmu, psychologiczne źródła oraz czynniki społeczno-kulturowe.

Teorię rozwoju E.H. Eriksona można zaliczyć do grupy teorii tzw. słabo interakcyjnych (z uwagi na interakcję czynników rozwoju) (LERNER, HULTSCH, 1983, s. 64; podają za: BRZEZIŃSKA, 2000b, s. 114). Za dominujący wśród czynników zmian rozwojowych E.H. Erikson uznaje czynnik biologiczny. Środowisko ujmując jako tło, kontekst działania czynnika pierwszego. Środowisko może przyspieszać bądź opóźniać zmiany rozwojowe.

Według R.J. HAVIGHURST (1953, s. 138; 1972, s. 5—6) zadania rozwojowe wypływają z kombinacji trzech głównych źródeł: rozwoju fizycznego, oczekiwań społecznych oraz indywidualnych aspiracji i wartości. Pogląd R.J. Havighursta podziela K. RUBACHA (2000, s. 26—30), którego zdaniem wzajemne relacje pomiędzy czynnikami biologicznymi, psychologicznymi i kulturowo-społecznymi mogą bądź ułatwiać realizację zadań rozwojowych, bądź — przeciwnie — tworzyć sytuacje dramatycznych napięć, konfliktów i kryzysów.

Autorzy zajmujący się zadaniami rozwojowymi (HAVIGHURST, 1953; LEVINSON, 1986; ERIKSON, 1968a, 1968b; OBUCHOWSKA, 1983, 1996; SMOLEŃSKA, red., 1993; DRWAŁ, 1993; RUBACHA, 2000; BRZEZIŃSKA, 2000b; BRZEZIŃSKA, BARDZIE-

JEWSKA, ZIÓŁKOWSKA, 2002, 2003) twierdzą, że zadania rozwojowe są powiązane ze sobą i wzajemnie zależne. Opanowanie zadań rozwojowych kolejnych faz życia oznacza zarazem osiągnięcie właściwego dla danej fazy przystosowania społecznego i psychicznego.

Wymagania i oczekiwania społeczne oparte na wzorcach kulturowych relatywizują treści i kolejność pojawiania się zadań. Można w tym miejscu odwołać się do wyników badań Geerta HOFSTEDE'A (2000), który traktuje socjalizację w ramach odrębnej kultury (np. narodowej) jako swoiste zaprogramowanie jednostki oraz grupy społecznej. W podejściu tym akcentowane są praktyczne wnioski wypływające z umiarkowanego relatywizmu kulturowego. Każdy człowiek nosi w sobie pewien wzorzec myślenia, odczuwania i zachowania, który przyswaja w ciągu życia (najwięcej we wczesnym dzieciństwie). Zaprogramowanie jest kształtowane przez społeczeństwo, w jakim człowiek dorasta, oraz przez zbiór jego doświadczeń.

Badania nad kulturą pozwalają na określenie różnic w myśleniu, odczuwaniu oraz zachowaniu różnych grup i kategorii ludzi. Nie istnieją jednak żadne naukowe kryteria obiektywnego uznania wewnętrznej wyższości lub podrzędności jednej grupy w stosunku do drugiej. W badaniu różnic kulturowych między grupami i społeczeństwami zakłada się przyjęcie relatywizmu kulturowego. Claude Levi-Strauss twierdzi, że żadna kultura nie dysponuje kryterium absolutnym, które uprawniałoby ją do przyznawania wyższości lub niższości wytworom innej kultury. Natomiast każda kultura zdolna jest do tego i musi to robić sama wobec siebie, albowiem jej członkowie są zarazem obserwatorami i podmiotami działań (LEVI-STRAUSS, ERIBON, 1994).

Obserwacje antropologa kulturowego Margaret MEAD (2000) (prowadzone w Samoa i Nowej Gwinei) skłoniły ją do zakwestionowania poglądu, że trudny okres dorastania jest doświadczeniem uniwersalnym. Ze względu na znaczenie kultury w rozwoju nie sposób zakładać, że dorastający dzielą takie same doświadczenia. Próba naukowej analizy tego stwierdzenia są prace popularyzujące naukowe ustalenia na temat płci, np. K. POSPISZYLA (1986), K. IMIELIŃSKIEGO i S. DULKI (1988), M. STRYKOWSKIEJ (1992), a przede wszystkim J. MILUSKIEJ (1996). Zagadnienie płci należy do ciągle frapującego pogranicza „natura — kultura”.

Postrzegając zadania rozwojowe jako „oczekiwania społeczne”, które narzuca jednostkom kulturowo określony „harmonogram” rozwoju, Elizabeth B. HURLOCK (1985, s. 89) zauważa, że „zrelatywizowanie kulturowe” zadań rozwojowych powoduje, iż niektóre z nich (również wynikające z biologicznego dojrzewania) mają charakter niezależny od kultury (uniwersalny), inne występują tylko w pewnych społeczeństwach lub jedynie w określonych warstwach społecznych. Zdaniem autorki zaistnienie lub modyfikacja zadań rozwojowych mogą wynikać z „ducha czasu” czy zależeć od aktualnych problemów w tym samym społeczeństwie.

Ostatecznie należy przyjąć, że przebieg, kierunek i efekty procesu rozwojowego jednostki (realizacji zadań rozwojowych) są uwarunkowane właściwościami fizjologicznymi, psychologicznymi, społecznymi oraz charakterem i wartościami charakterystycznymi dla kultury, w jakiej jednostka ta wzrasta, a ponadto warunkami i zasadami procesu rozwojowego, którego częścią są owe procesy przyswajania kultury.

Zadania rozwojowe jako specyficzne oczekiwania społeczne wobec jednostki są wymaganiami społecznymi, którym jednostka nadaje indywidualną treść. Struktura potrzeb i interesów jednostki, a także jej kompetencje do działania nie muszą być zgodne ze szczególnymi, określonymi instytucjonalnie i organizacyjnie oczekiwaniami społeczeństwa. Osiągnięcie rzeczywistej koordynacji, tak charakterystycznej dla stanu nazywanego „tożsamością”, polega na aktywnym przekształcaniu napięć, które nieuchronnie pojawiają się jako efekt braku harmonii pomiędzy jednostkowymi potrzebami, społecznymi wymogami a kompetencjami działania. W tym właśnie tkwi sens i sedno pedagogicznych odczytań kategorii zadań rozwojowych oraz ich uwzględniania w praktyce oświatowej.

2.

Pedagogiczne implikacje rozwoju i zadań rozwojowych

2.1. Strategie definiowania rozwoju i zadań rozwojowych

Zamysłem tej pracy jest próba kontynuacji pewnego znaczącego tropu tradycji myślenia o rozwoju człowieka i edukacji, akcentującego dialektykę w podejściu do tych procesów. Koncepcje psychologiczne i pedagogiczne dostrzegające dialektykę w rozwoju i wychowaniu dostarczają obiektywnej wiedzy o zjawisku wychowania w jego społecznym, kulturowym i indywidualnym wymiarze. Dzięki nim można prowadzić szeroko zakrojone badania empiryczne, opisujące warunki, w jakich zachodzi proces wychowania oraz czynniki, jakie wpływają na jego przebieg. Pozwoli to wyprowadzić wnioski o jego prawidłowościach, by lepiej przewidywać jego skuteczność oraz znaczenie w życiu społeczeństw, w tworzeniu kultury. Ten typ refleksji pedagogicznej pomaga w wyznaczaniu celów i zadań, które w toku wychowania łączą fakty społeczne i kulturowe z osobistymi doświadczeniami wychowanków.

Rozwój współczesnych teorii edukacyjnych dokonuje się m.in. przy współudziale psychologii, wszak opisuje ona i wyjaśnia właściwości człowieka w poszczególnych etapach rozwoju oraz określa warunki uczenia się. Znajduje to wyraz np. w sieci pojęciowej, zawierającej wiele terminów i znaczeń zaczerpniętych z teorii psychologicznych.

W opracowaniu tym przyjąłam orientację społecznej psychologii rozwojowej, w której człowieka uznaje się za aktywny podmiot, jego rozwój zaś interpretowany jest w kontekście społeczno-kulturowym. Koncepcja ta łączy w podejściu do procesu uczenia się zachowań społecznych zasadę wolności wewnętrznej z zasadą zewnętrznego nacisku i konfliktu. Zastosowałam przy tym podejście rozwojowe (Z. Freud, E.H. Erikson, L. Kohlberg), szczególnie atrakcyjne z punktu widzenia refleksji nad wiedzą o edukacji i praktyką oświatową, uwzględniające stadia (etapy, fazy) rozwoju autonomii jednostki oraz charakterystyczne dla każdego warunki społecznego uczenia się. Odwołać się przy tym

można do roli świadomości w „procesie wychodzenia poza”, który J. KOZIELECKI (1987, s. 47) nazywa transgresją. Przyjęta w tym opracowaniu jako rama teoretyczna teoria rozwoju psychospołecznego E.H. Eriksona dostarcza wyjaśnień zachowania się ludzi w sytuacjach hamującej i konfliktowej, wskazując przy tym rozstrzygnięcia praktyczne i zachęcając do ich podejmowania.

Rozwój ludzki w ujęciu E.H. Eriksona przedstawiany jest z punktu widzenia „konfliktów wewnętrznych i z zewnątrz, które witalna osobowość przezwycięża, wyłaniając się za każdym razem z kryzysu ze zwiększonym poczuciem wewnętrznej jedności, ze wzrostem władzy sądenia i wzrostem zdolności »czynienia dobra« zgodnie z jej własnymi standardami i standardami tych, którzy są dla niej znaczący” (ERIKSON, 1970b, s. 46; podaję za: WITKOWSKI, 2000b, s. 110).

E.H. ERIKSON (1962b, s. 254) przyjmuje, że „istota ludzka w określonym wieku, dzięki swojemu fizycznemu, intelektualnemu i emocjonalnemu rozwojowi, staje się gotowa i chętna do stawiania czoła nowemu życiowemu **zadaniu**, czyli zespołowi wyborów i prób, które zostały określone i przygotowane przez strukturę społeczną w jakiś tradycyjny sposób. Nowe życiowe zadanie reprezentuje kryzys, którego wynik może być udanym awansem lub też przeciwnie — zaburzeniem cyklu życia, które obciąży przyszłe kryzysy”.

Pogląd, że **zadanie należy do stymulatorów rozwoju**, polscy pedagodzy czerpią z koncepcji człowieka jako istoty aktywnej T. TOMASZEWSKIEGO (1971). Z socjologicznego punktu widzenia przyjmuje się, że jednostka zdobywa samoświadomość, uczestnicząc w procesie wymiany z wewnętrzną i zewnętrzną rzeczywistością (HURRELMANN, 1994), zarówno w indywidualnym, jak i społecznym sposobie istnienia oraz w każdym — jak pisze Jan SZCZEPAŃSKI (1988) — jego wymiarze (biologicznym, psychicznym, społecznym i kulturowym).

W praktyce edukacyjnej w potocznych teoriach wychowania (LEPPERT, 1996, 1997) występują różne modele socjalizacji. Aczkolwiek wszystkie one uwzględniają „podwójną” naturę rozwoju osobowości (zarówno społeczną — wyjaśnioną przez socjologię, jak i indywidualną — interpretowaną przez psychologię), wszystkie koncentrują się na „aktywności”, to w ich podejściach do zależności: organizm — aktywność — środowisko ujawniają się różnice rzutujące na pojmowanie zadania, jego roli i pełnionych funkcji.

W literaturze pedagogicznej pojęcie „zadanie” także pojawia się w różnych znaczeniach. W zależności od tego, w jakich wyrażeniach czy związkach frazeologicznych występuje, mowa jest o:

- zadaniu wychowania — uzależnieniu wychowania od interesów decydentów sprawujących władzę w państwie (np. WITKOWSKI, 1988a; MUSZYŃSKI, 1992);
- zadaniu wychowawczym (np. KONARZEWSKI, 1982; KUCHCIŃSKA, 1988) — centrum metody wychowania, zwanej zadaniową, czyli o zadaniu podejmowanym przez wychowanka w procesie wychowania;
- wychowaniu jako zadaniu (np. KONARZEWSKI, 1982; SCHULZ, 1990) — gdy wychowanie jest ujmowane jako projekt działań pedagogicznych, obejmu-

- jący: kontekst wychowania oraz podmiot, cele, program, technologie, przedmiot, organizacje działań i ich rezultaty;
- wychowaniu (jako dorastaniu) do zadań (SUCHODOLSKI, 1987, 1990) — przygotowaniu młodego pokolenia do pełnienia przyszłych ról społecznych, czyli do podejmowania tzw. zadań rozwojowych (HAVIGHURST, 1953, [1948] 1972);
 - wychowaniu jako stawianiu i rozwiązywaniu zadań (np. KAWULA, 1984) czy też wychowaniu poprzez stawianie i rozwiązywanie zadań (np. KONARZEWSKI, 1982; ŁUKASZEWSKI, 1984; KUCHCIŃSKA, 1988; RADWIŁOWICZ, 1991; HAJNICZ, 1995);
 - zadaniu jako źródle zdobywania i weryfikowania doświadczeń — na własnej, zadaniowej aktywności wychowanka, kierowanej z zewnątrz przez wychowawcę (KUCHCIŃSKA, 1997).

Prowadząc w tym opracowaniu rozważania na temat rozwoju i zadań rozwojowych, przywołam założenia głównych nurtów ideologii wychowania oraz wskażę możliwości ich wykorzystania do definiowania celów wychowania w perspektywie rozwoju i zadań rozwojowych.

Istnieją — w ujęciu Laurence’a KOHLBERGA i Rachelle MAYER (1972; podają za: KWIECIŃSKI, WITKOWSKI, red., 1993, s. 51—95) — trzy podstawowe strategie definiowania celów wychowawczych: „zasobu cnót” lub „pożądanych rysów cech”; „psychologii przemysłowej” lub „przewidywania sukcesu”; „logiki rozwojowej”. Strategie te mają związek z ideologiami wychowania: romantyczną, transmisji kulturowej i progresywną.

Strategia „zasobu cnót” w stosunku do wyboru celów najbardziej naturalnie trafia do pedagogów. *Rozwój jest określany za pomocą cech*. Jednym z celów staje się „pomoc w emocjonalnym i społecznym rozwoju dziecka przez wzbudzanie zaufania do siebie, spontaniczności i samodyscypliny”. Podejście typu „zasób cnót” krytykowane jest z uwagi na niejasność terminu „rozwój”, wątpliwości logiczne, naukowe, psychologiczne. Z przekładaniem celów wychowania na „zasób cnót” (umiejętności) w dziedzinie intelektualnej nie łączą się wszystkie te trudności, które zagrażają temu w dziedzinie społeczno-emocjonalnej. Koncepcja „osiągnięć umiejętności” jest łącznym wytworem podejść typu „zasób cnót” i „psychologii przemysłowej” do celów wychowawczych.

W przeciwieństwie do tych dwu podejść strategia „logiki rozwojowej” jest w stanie uporać się zarówno z kwestią etyczną posiadania standardów o nie-relatywistycznej lub uniwersalnej wartości, jak i z kwestiami przewidywania. Sugeruje wewnętrzny standard odpowiedzialności, zarządzający rozwojem. Rozwój nie jest bowiem dowolną zmianą zachowania, lecz zmianą w kierunku większego zróżnicowania, integracji i adaptacji. Według psychologicznej teorii poznawczo-rozwojowej przejście poprzez kolejne etapy oznacza zmianę ze stanu psychologicznego mniej odpowiedniego do bardziej odpowiedniego (KOHLBERG, MAYER, 1972; podają za: KWIECIŃSKI, WITKOWSKI, red., 1993, s. 83).

W kontekście prowadzonych tu rozważań kryteria rozwojowe wydają się najlepsze do określania ważkich wychowawczo zmian zachowania. Z analizy ideologii wychowania pod kątem stanowienia celów wynika, że w **ideologii „romantycznej”** istotne są: *rozwój jednostki, jej tożsamości* oraz ujawnienie wrodzonych możliwości, dyspozycji, wzorca cnót. Romantycy wychowania (liberalizm) koncentrowali się *na swobodnym wzroście, samorzućnym rozwoju dziecka*. Przyjęta przez nich teoria rozwoju jako dojrzewania zakładała, że rozwój społeczno-emocjonalny — polegający na rozwinięciu tego, co dane zostało biologicznie — odbywa się przez dziedziczne stadia, jest niezależny od rozwoju poznawczego i nie opiera się na znajomości świata społecznego. Wobec tego zadanie „społecznego świata” sprowadza się do obserwacji rozwoju, a interwencja — do usuwania przeszkód powstrzymujących naturalny rozwój. Zabiegając o rozwój dziecka „od wewnątrz”, trzeba rezygnować z wszelkiego przymusu. Przyjmuje się, że rozwój uwarunkowany jest wrodzoną tendencją do samorealizacji, wymagającą bezwarunkowej akceptacji. Ma to prowadzić do rozwoju indywidualności i dążeń perfekcjonistycznych (wzbogacających ponadindywidualne dzieło minionych pokoleń). Cele wychowania skupione są na wewnętrznych stanach jednostki. Najważniejsze jest to, co jednostkowe, osobiste, nowe. *Zadaniem wychowania jest ochrona wewnętrznego Ja dziecka poprzez stwarzanie mu warunków dla pełnego rozwoju Ja.*

W „**transmisji kulturowej**” akcentuje się *rozwój w sensie urabiania* według z góry wyznaczonego wzoru, aby dziecko w przyszłości było zdolne kontynuować ideały wytworzone przez starsze pokolenia. Nie ma tu miejsca na rozwój zgodny z indywidualnymi możliwościami. Realizuje się standardy rozwoju. Rozwój uwarunkowany jest skutecznością — osiąganą za pomocą słowa i warunkowej akceptacji — przekazu społecznego, mającego prowadzić do przyswojenia określonej wiedzy, umiejętności, systemu wartości i do powielenia ich. Stanowione cele — dotyczące: standardów wiedzy i zachowań, różnicowania indywidualnego, stworzenia bezkonfliktowego środowiska — skupione są na: zachowaniach i funkcjonowaniu zewnętrznym jednostki. Najważniejsze jest to, co wspólne i ustalone kulturowo. *Zadaniem wychowania jest przekazywanie zasobów wiedzy i umiejętności, norm i wartości nagromadzonych w przeszłości — transmisja zdobyczy określonej kultury.*

Ideologia „progresywna” celem wychowania czyni logikę rozwojową człowieka, aktywność jednostki w rozwiązywaniu problemów. We współczesnych wysiłkach mających na celu wyzwolenie dziecka afirmuje się jednostkę jako byt przekraczający siebie. Uczniów czyni się krytycznymi myślicielami, a proces uczenia opiera się na twórczości. Uczą się oni żyć jako indywidualności w zespole. Emancypacja sprzyja zatem przygotowaniu młodego pokolenia do samodzielnego działania, rozwiązywaniu problemów. *Rozwój uwarunkowany jest samodzielnym krytycznym myśleniem, a prowadzić ma do osiągnięcia kompetencji emancypacyjnych, m.in. umożliwiających tworzenie norm życia odpo-*

wiadających potrzebom różnych grup społecznych. Cele wychowania skupione są na aktywności w rozwiązywaniu konfliktów między jednostką a środowiskiem. Najważniejszy jest nowy, wyższy poziom interakcji człowieka ze światem (kompetencje instrumentalne i komunikacyjne). *Wychowanie ma na celu pomoc wychowankowi w osiąganiu coraz wyższych stadiów rozwoju moralnego, społecznego i estetycznego, czyli reorganizację struktur psychicznych, umożliwiającą funkcjonowanie na coraz wyższych poziomach rozwoju.*

W myśleniu pedagogicznym owa pomoc w rozwoju często wiąże się z wyręczaniem wychowanka w pokonywaniu kryzysów, dlatego tak istotne — zdaniem Lecha Witkowskiego — jest włączenie w obręb refleksji teoriospołecznej / teoriopoznawczej tradycji myślowych, w zbyt niewielkim jeszcze zakresie wzbogacających instrumentarium badań. Autor ten wskazuje tu na tradycję „frankfurcką” z jej wariantem „komunikacyjnym” rozwiniętym przez Jürgena Habermasa, na postpiagetowski nurt psychologii rozwojowej z dokonaniem szkoły Lawrence’a Kohlberga, a przede wszystkim na postfreudowski nurt teorii tożsamości (na styku socjologii i psychoanalizy) w wydaniu Erika H. Eriksona. Kilka ilustracji tej sugestii zostało już zaprezentowanych (por. WITKOWSKI, 1988a, 1988b; 1989a; 1989b, s. 32—35; 2000a, s. 154—160).

W każdej ideologii wychowania dającej podstawy określone modelowi myślenia pedagogicznego (liberalnemu, konserwatywnemu, progresywnemu) afirmowane są określone wartości i zadania edukacji. Ich wybór uzależniony jest zazwyczaj od enfukcji *versus* dysfunkcji dobieranych metod wobec potrzeb i możliwości placówki, gdzie taki mikrosystem się tworzy, grupy społecznej, jednostki.

We wszystkich modelach przyjmuje się, że zachowania ludzi są wyznaczone przez etykę, moralność, przekonania, wierzenia i prawa. W różnych modelach wyciąga się odmienne wnioski z obowiązującego prawa. Przykładem może być prawo do rozwoju. Na jego podstawie zwolennicy transmisji kulturowej orzekają, że aby dziecko rozwijało się, dorosły musi skutecznie na nie oddziaływać, przy bezwarunkowej akceptacji. Może dochodzić nawet do tyranizowania w imię wzniosłej idei kontynuacji dziedzictwa kulturowego. Z uwagi na uznanie tendencji do samorealizacji, „z natury” przynależnej człowiekowi, oraz afirmację indywidualności dziecka zwolennicy ideologii romantycznej zabiegają o rozwijanie dziecka „od wewnątrz”. Dziecko decyduje o treści, stopniu trudności, o czasie i miejscu rozwiązania zadania, o organizacyjnej formie aktywności według własnego upodobania, bez narzucania mu woli dorosłego.

Wielce optymistyczne — jak twierdzi Z. KWIECIŃSKI (1994, s. 26) — jest poszukiwanie „harmonii pomiędzy przekazywaniem dzieciom i młodzieży dobrych doświadczeń z przeszłości z kształtowaniem w nich kompetencji i odwagi współuczestnictwa w tworzeniu nowej, bardziej demokratycznej sfery publicznej, nowego bardziej solidarnego społeczeństwa przy godzeniu tego z dobrem i rozwojem własnym każdej jednostki” (co zostało nazwane rekonstrukcją

nizmem). Dziś wraca się zatem do rekonstrukcjonizmu i do występującej po nim krytycznej edukacji jako do tej drogi myślenia, która konsekwentnie — od J. Deweya poprzez J. Piageta i L. Kohlberga do H.A. Giroux i S. Shapiro — wyznacza sposób edukacyjnego rozwiązywania dylematów kryzysowych XX w. (KWIECIŃSKI, 1994, s. 26). Ale przecież praktyka edukacyjna jest daleka od szukania „złotego środka”. Wątpliwości wiążą się także z ustalaniem przez wychowawcę jego własnej strategii wychowania na podstawie któregoś z trzech modeli myślenia pedagogicznego.

We wszystkich koncepcjach pedagogicznych chodzi o dobro dziecka. Jest ono jednak różnie pojmowane. Ujawnia się skłonność do radykalnego dokonywania zmian. W koncepcji romantycznej nacisk kładziony jest na stany wewnętrzne, w transmisji kulturowej — na zewnętrzne zachowania ustalone kulturowo, z kolei w progresywizmie — na rozwiązywanie konfliktów między jednostką a środowiskiem, na logikę rozwojową.

W rozchwanianym życiu społecznym ludzie poszukują również rozwiązań radykalnych. Ich poglądy falują. Różne są przyczyny tego stanu rzeczy w poszczególnych rejonach świata. W rozwiniętych krajach „starej” demokracji wynika to ze sprzeciwu m.in. wobec redukcji „wolności do wolności” konsumenckiej (MELOSIK, 1994; SHAPIRO, 1993); dyskryminacji: rasowej, klasowej, światopoglądowej, wyznaniowej, etnicznej, ze względu na wiek, płeć, ułomności organizmu itd. (MELOSIK, 1994); ułomności demokracji w sferach społecznej, ekonomicznej, politycznej (FREIRE, GIROUX, 1993).

W ocenie zachodnioeuropejskich i północnoamerykańskich („lewicujących”) badaczy są to następstwa tyranizowania jednostki przez korporacyjny kapitalizm, polegają m.in. na reprodukowaniu kultury klasy panującej (kultury panowania) i narzucaniu pola kulturowego mniejszościom (SHAPIRO, 1993), na przedkładaniu kształcenia umiejętności technicznych (związanych z logiką rynku) nad kształcenie osobiste i społeczne upełnomocniania (MCLAREN, 1991; FREIRE, GIROUX, 1993).

Znakiem naszych czasów są: podmiotowe odrzucanie opresji (wymagające krytycznego myślenia), obrona przed przymusem (ujawniająca się oporem), przekraczanie ograniczeń (poprzez innowacyjność), uwalnianie się od zależności (wymagające odwagi) (KWIECIŃSKI, 1990a, 1990b, 1992).

Rozwój własnej tożsamości nie musi być wyznaczony przez otoczenie społeczne. Środowisko stwarza pewnego rodzaju szansę wyboru takich zadań życiowych, które w danej sytuacji są możliwe do realizacji, a jednocześnie zapewniają urzeczywistnienie możliwości psychicznych, niewyrażonych dotychczas z powodu braku odpowiednich warunków. Dążeniu do coraz intensywniejszego rozwoju indywidualności, będącego celem rozwoju osobowości jednostki, powinna towarzyszyć świadomość refleksyjna pozwalająca na zdystansowanie się od otoczenia i ról, jakie się w nim pełni (por.: GIDDENS, [1991] 2002, [1984] 2003; KOWALIK, 1994, s. 286—287).

Odwołanie się do kategorii zadania rozwojowego i analizowanie pod kątem zadośćuczynienia przez nie wiekowym standardom sprawia, że przywoływane są założenia o etapowości (typowe dla stadialnych modeli rozwoju człowieka). O efektywności tego podejścia współdecyduje sposób spożytkowania w praktyce edukacyjnej zadania nie tylko jako środka wychowania — jak sugeruje Maria KUCHCIŃSKA (1997), ale przede wszystkim jako stymulatora, przyczyny aktywności, kategorii uwzględniającej zarówno wewnętrzne, jak i zewnętrzne czynniki rozwoju, a także jako wyniku, efektu działań edukacyjnych.

Progresywizm wśród modeli pedagogicznych, a wśród modeli socjalizacji opisanych przez Klausa HURRELMANNA (1994, s. 20—22) model organicystyczny zwracają uwagę na kategorię zadania rozwojowego. Przyjmują, że impulsy rozwoju człowieka tkwią wewnątrz organizmu. Przychylenie się do tych modeli oznacza preferencję zadań własnych i pozornie własnych. Te ostatnie pojawiają się w momencie „dostarczenia” przedmiotu (uczuć czy działania) przez nauczyciela oraz powściągnięcia wszystkich innych przejawów zlecenia zadania, a także jawnie dziecku stawianego wymogu niepozostawiania biernym wobec zaistniałej sytuacji.

Konfrontacja jednostki z nowymi sytuacjami trwa nieprzerwanie przez całe jej życie. Każda z zaistniałych sytuacji musi zostać przez nią opanowana za pośrednictwem odpowiedniej kompetencji do działania. Jednostka ciągle, „na nowo” staje wobec zadania kształtowania właściwych związków ze społecznym i materialnym środowiskiem oraz wobec konieczności przystosowania kompetencji do zmienionych sytuacji.

Praktyka edukacji za pośrednictwem zadań rozwojowych jest mocno zróżnicowana pod względem znajomości i akceptacji różnych modeli rozwoju, uczenia się, modeli myślenia pedagogicznego. Na tym tle pojawiają się różnice w przyjmowanej przez nauczycieli perspektywie regulowania przez dziecko stosunków ze środowiskiem społecznym (walka lub kooperacja pozytywna w relacjach z dorosłym bądź współpraca, współzawodnictwo czy rywalizacja w stosunkach z rówieśnikami).

Właśnie świadomość istnienia — za sprawą różnych modeli człowieka, socjalizacji, rozwoju i uczenia się — owych „i” oraz „lub” jest podstawą podjętych przeze mnie badań.

Za pośrednictwem zadań rozwojowych można wyjaśnić mechanizmy praktyki edukacyjnej hołdującej idei aktywnej i twórczej jednostki, samodzielnie kształtującej swoje środowisko według indywidualnych standardów. Według koncepcji zadań rozwojowych człowiek ma możliwość traktowania siebie samego jako „pasa transmisyjnego” własnych potrzeb i oczekiwań społecznych (wiedzy uznanej przez dorosłego za tę jedynie słuszną).

Różne ideologie wychowania mniej czy bardziej świadomie przyjmują określone założenia dotyczące przebiegu procesów rozwoju, procesów nabywania tożsamości. Próbuje określić typy doświadczeń, sytuacje wychowawcze i działania sprzyjające umacnianiu rozwojowych trendów.

Dla pedagogiki pomocne mogą okazać się niektóre rozwiązania wypracowane w ramach psychologii i socjologii. Akcentują one m.in. znaczenie indywidualnych możliwości i predyspozycji jednostki, wskazują na dynamikę rozwoju, dialektykę procesów życiowych.

Kategoria zadań rozwojowych, w rozumieniu przyjętym przez E.H. Eriksona i R.J. Havighursta, słabo była i jest uwzględniana w dotychczasowej teorii i praktyce pedagogicznej. Stawianie zadań w wychowaniu polega na podejmowaniu działań przez wychowawcę, tworzeniu realnych sytuacji, będących dla wychowanka wyzwaniem, wymagających od niego podjęcia odpowiednich działań, które wywołują — zwrotnie — pożądane zmiany w jego psychice. Zadanie zawsze wprowadza element obowiązku. Jeśli odwołuje się do potrzeb, świadomości jednostki, zostaje uświadomione, likwiduje zatem uciążliwy obowiązek.

Powrót do podstawowych pytań o rozwój i kształtowanie się tożsamości, które usytuowane są na tle licznych uwarunkowań społecznych, kulturowych, gospodarczych i cywilizacyjnych, wyznaczających i warunkujących pojawianie się oraz wypełnianie zadań rozwojowych i edukacyjnych, wydaje się najskuteczniejszą drogą do określenia osiągnięć edukacji w tym zakresie, poznania i zrozumienia mechanizmów kształtowania się tożsamości, związków między społeczeństwem, edukacją a rozwojem indywidualnym. Takie myślenie pedagogiczne przyczynia się zarazem do wzbogacenia wiedzy o społeczno-kulturowych procesach zachodzących we współczesnych społeczeństwach oraz naukowego opisu funkcji, jakie przypisuje się edukacji w systemie oświaty i wychowania.

Ujęcie rozwoju i zadań rozwojowych w kontekście edukacji pozwala zatem na istotne przesunięcia znaczenia, a raczej nawet oscylację na osi od bardziej analitycznego i zewnętrznego do bardziej syntetycznego i wewnętrznego. Rozwijać siebie samego, sobie nadawać formę — to działanie, które nie może odbywać się poza edukacją (rodziną, szkołą, społeczeństwem). Te dwa procesy wzajemnie się przenikają, towarzyszą sobie. Sama funkcja ewolucji człowieka ulega przemianom w dialektycznych warunkach praktyki. Jest ćwiczona zarówno przez jednostkę (samorozwój), jak i przez społeczeństwo (heteroedukacja), w różnych czasach i miejscach, w różnych warunkach kulturowych. W relacji dialektycznej silnie opozycjonujące kategorie edukacji jako (heteroedukacji) zewnętrznego oddziaływania społeczeństwa i rozwoju (jako funkcji ewolucji człowieka) wchodzi ze sobą w „grę”.

Nie można więc ujmować **wychowania** jedynie jako wyrazu dążeń ludzi do utrwalania odwiecznych i niezmiennych wartości, transmisji i podporządkowania bądź wyłącznie jako wyrazu indywidualnych potrzeb i dążeń. Traktować je trzeba **jako proces dialektyczny** — efekt rozwoju indywidualnego, twórczej inwencji oraz ważny element społecznej i kulturowej łączności człowieka w jego historycznym rozwoju, element będący następstwem przemian społeczno-cywilizacyjnych, również ich dalszym czynnikiem.

Takie podejście wymaga dopełnienia aparatury pojęciowej o kilka pojęć pedagogicznych, zaczerpniętych np. z tradycji pedagogiki kultury — takich jak „samowychowanie”, „kształcenie”, które wzbogacą, jak sądzę obraz badanych procesów oraz pozwolą na pełniejsze nawiązanie do dorobku pedagogiki.

Składnikiem każdego uświadamianego sobie przez wychowanka procesu wychowawczego jest **samowychowanie**. Jeśli edukacja szkolna służy wychowaniu człowieka dojrzałego, o ukształtowanej tożsamości, to czym jest ów uogólniony, **globalny efekt wychowania**, nazywany tożsamością? Jednostka o właściwym poziomie dojrzałości — oto cel zabiegów pedagogicznych wielu ludzi w ciągu wielu lat. I tu ujawnia się wewnętrzna sprzeczność dojrzałości: Czy za dojrzałość uznać stan przystosowania (a co za tym idzie — pewnego zniewolenia), czy też stan gotowości poznawczej, zdolności do podejmowania decyzji i brania odpowiedzialności za własne zachowania? Nie ma tu jednak rozbieżności poglądów. Za człowieka dojrzałego, o ukształtowanej tożsamości można uznać kogoś, kto jest zdolny do samowychowania. Samowychowanie — równoznaczne z poszukiwaniem siebie, określaniem sensu własnego życia — prowadzi do samorozwoju. Do samowychowania dochodzi w tym szczególnym przypadku działania wychowawczego, gdy plan wychowawczy powstaje w obrębie samej jednostki i jest na nią skierowany (por. MYŚLAKOWSKI, 1971, s. 133). Samowychowanie (RADZIEWICZ, 1992) jest więc rodzajem aktywności autokreacyjnej (zarówno zadaniem jednostki, jak i celem wychowania, które ma doń prowadzić), inspirowanej przez szkołę, rodzinę, środki upowszechniania wartości i kultury.

W kontekście zadań rozwojowych samowychowanie, z jednej strony, staje się, warunkiem trwałych efektów procesu wychowawczego, z drugiej zaś — jest zarazem procesem dokonywania na sobie samym zabiegów wychowawczych bez uciekania się do bezpośredniej pomocy wychowawców. Podstawę tego procesu stanowi akceptacja określonych zespołów wartości, które kształtują cel i ideał autoedukacji.

Kształcić człowieka — według współczesnej teorii kształcenia — to tyle, co zmieniać go, przekształcać, tworzyć jego osobowość, charakter, z kolei oddawać się samokształceniu to tyle, co przetwarzać własną osobowość, kształtować ją pod wpływem indywidualnych zamierzeń i pracy nad sobą. Gdyby wszakże jedna i druga postać kształcenia (kształcenie ogólne i samokształcenie) miała obejmować wszystkie strony osobowości człowieka (poznawczo-instrumentalną i aksjologiczną), wówczas byłaby tożsama z wychowaniem (OKOŃ, 1995, s. 57).

Stanowisko wiążące kształcenie z wychowaniem staje się coraz bardziej popularne we współczesnej dydaktyce, toteż wielu autorów w publikacjach dydaktycznych wprowadza problematykę wartości (PÓŁTURZYCKI, 1997; BEREŹNICKI, 2001; DENEK, 2002) i osobowości (OKOŃ, 1995; PAŁKA, 1999). Kształcenie jest częścią składową wychowania. W procesie kształcenia realizowane są podstawowe cele i zadania ogólnowychowawcze. Stanem finalnym, do którego prowa-

dzi kształcenie ogólne i zawodowe, jest wykształcenie. **Wykształcenie** człowieka nie jest równoznaczne z jego erudycją ani ukończeniem przez niego szkoły odpowiedniego szczebla, ale oznacza „**bycie**”, **ukształtowanie tożsamości, rozwój, dojrzałość**. Teza B. NAWROCZYŃSKIEGO (1957, s. 99) „być człowiekiem wykształconym” o wiele lat wyprzedziła idee zawarte już w samym tytule raportu *Uczyć się, aby być* (FAURE i in., 1975). Bogdan Nawroczyński proponuje szerokie ujęcie wykształcenia — w integralnym związku z kulturą duchową danego społeczeństwa. Podkreśla rolę świata dóbr kultury i natury oraz dążenie do spójności w edukacji. Przystawiane przez ucznia w procesie kształcenia dobra kulturalne należą do czynników zewnętrznych. Czynniki wewnętrzne są: aktywność twórcza, zdolności, zainteresowania, formująca się osobowość (NAWROCZYŃSKI, 1987, T. 2, s. 90). Dzięki zespoleniu tych dwóch odrębnych światów jednostka uzyskuje wykształcenie, które można odnieść do uformowanej tożsamości.

W ujęciu przedstawicieli pedagogiki kultury i współczesnej teorii kształcenia **pojęcie kształcenia mieści się w napiętej przestrzeni struktur biegunowych**, pomiędzy wszechstronnością a specjalizacją, pomiędzy przekazywaniem wiedzy podmiotowi a wymogami obiektywności historyczno-kulturowej oraz pomiędzy indywidualnym kształceniem a oświatą społeczną. **Dialektyczna opozycja podmiot — świat** jest kluczowym składnikiem teoretycznych refleksji na temat kształcenia. Sformułowane zasady kształcenia pozwalają dostrzec istniejące napięcia: zasada autorytetu i wolności, uspołecznienia i indywidualizowania.

Dwubiegunowość charakteryzuje edukację. Edukacja szkolna pełni funkcję adaptacyjną i kulturotwórczą, przekazuje wartościowe elementy kultury: język, obyczaje, moralność, religię, życie społeczne, arcydzieła nauki, sztuki, utwory naukowe, filozoficzne oraz technikę, a zarazem wyzwala je. Jednostka nacechowana swoją indywidualnością przyswaja zobiektywizowaną kulturę, odciskając na niej swoje piętno.

Pedagogika nie pozostawia tu marginesu wątpliwości. W relacji dialektycznej osobisty świat jednostki oraz świat publiczny wchodzi ze sobą w „grę” i pracują wspólnie. Z tych idei wyrastają postulaty pedagogiczne autorów Raportu Klubu Rzymskiego (BOTKIN, ELMANDJRA, MALITZA, 1982), Raportu Komisji Europejskiej J. DELORSA (1998), Raportu F. MAYORA (2001) na temat edukacji dla przyszłości. Uznanie tożsamości za zadanie edukacji wymaga, by szkoła uczyła człowieka zadawania pytań (człowiek refleksyjny GIDDENS, [1984] 2003).

Nowocześnie rozumiany proces rozwoju (*human development*) polega na zwiększaniu zakresu możliwości dokonywania wyborów we wszystkich sferach życia. Podstawową aktywnością samorozwoju wydaje się integracja, synteza, tworzenie form, które może osiągnąć wyłącznie sama jednostka. Aktywność heteroedukacji jest zatem aktywnością analityczną przekazu i odbioru odrębnych informacji.

Przyjmuję, że podstawowe zadanie pedagogiki sprowadza się do realizacji zadania egzystencjalnego, którym jest zaspokojenie potrzeby tożsamości, a jego osiągnięcie następuje wraz z ukształtowaniem tożsamości człowieka. Ważne okazuje się zatem wskazanie procesów i działań prowadzących do realizacji tego zadania. Zadania rozwojowe można powiązać z wychowaniem, samowychowaniem, kształceniem, samokształceniem i wykształceniem. Z jednej strony nadają one kierunek wszelkim działaniom, z drugiej — wskazują kryteria oceny ich rezultatów.

Dialektyczne ujęcie wychowania, samowychowania, kształcenia, obecne już w tradycji pedagogiki kultury, pedagogiki socjologicznej, a także w pedagogice krytycznej, wyraźnie odsyła nas do psychologii, do kategorii zadań rozwojowych, spinających endo- i egzogenne czynniki rozwoju, oraz — podobnie jak kategoria tożsamości obecna w koncepcji Eriksona — może stanowić ciekawe pole analiz.

2.2. Koncepcja Erika H. Eriksona i dominujące w pedagogice ujęcia rozwoju i wychowania

Zainteresowanie tożsamością w humanistycznym myśleniu o człowieku i świecie wiąże się z kryzysem kultury (w cywilizacji zachodniej) oraz kryzysem człowieka. Problem ucieczki człowieka od *My* w stronę *Ja* — ważny problem kondycji współczesnego człowieka — skłania do poszukiwania opisów i wyjaśnień w teoriach. W opracowaniu tym odwołuję się do koncepcji rozwoju psychospołecznego E.H. Eriksona.

Problem ludzkiej kondycji — zdaniem E.H. Eriksona — okazuje się w istocie problemem kryzysów rozwojowych człowieka, a szczególnie najważniejszego z nich — kryzysu młodzieńczego, w którym kumuluje się dotychczasowy potencjał genetyczny i szeroko rozumiany „wkład” edukacyjny (w moim przekonaniu są to sytuacje rozwojowe będące podstawą doświadczeń szkolnych), tworząc nową jakość jako podstawę aktywności i zaangażowań w następnych fazach rozwojowych.

Rozwiązywanie / rozwiązanie kolejnych kryzysów może bądź sprzyjać budowaniu dobrego samopoczucia jednostki (stymuluje jej aktywność i twórczość), bądź być źródłem trwałego cierpienia wewnętrznego, które z kolei może doprowadzić do wybuchu agresji lub autoagresji (destrukcji, ponieważ ujawnia niemożność poradzenia sobie z nim). Dobre samopoczucie i cierpienie to dwa podstawowe wymiary, w które wpisuje się kondycja człowieka w poszczególnych fazach rozwojowych.

Teoria tożsamości E.H. Eriksona jest ściśle związana z osobliwą historią Stanów Zjednoczonych i mentalnością ludzi, którzy tę historię tworzyli i przez

amerykańską tradycję oraz dziedzictwo zostali ukształtowani. W Polsce do lat dziewięćdziesiątych XX w. teoria ta nie była obecna w podręcznikach, chociaż już w pracach psychologicznych z lat osiemdziesiątych XX w. pojawiały się odwołania do koncepcji Eriksona. Stosunkowo niedawno ukazały się tłumaczenia prac tego autora: *Dzieciństwo i społeczeństwo* ([1950] 1996, 2000), *Dopełniony cykl życia* ([1985] 2002) oraz *Tożsamość a cykl życia* ([1959] 2004). Pełniejszej rekonstrukcji teorii tożsamości E.H. Eriksona podjęli się L. WITKOWSKI (1988b, 1989a, 2000b), A. OLESZKOWICZ (1995), P. SZCZUKIEWICZ (1998)¹. Moim celem nie jest szczegółowa charakterystyka teorii E.H. Eriksona, gdyż została ona w literaturze opisana, ale nawiązanie do zasobów pojęciowych tej koncepcji, bliskich proponowanej przeze mnie wizji.

W teorii i praktyce oświatowej następuje swoiste zderzenie konkurencyjnych ideologii, doktryn i teleologii edukacyjnych. Jak podkreśla Tadeusz LEWOWICKI (1999, s. 32), nie jest to zjawisko nowe, lecz „współczesne nam zmagania o – ogólnie mówiąc – model oświaty mają, jak się wydaje, bardzo duże znaczenie, bo od wyniku tych zmagania zapewne zależeć będzie ideologia edukacyjna i obraz praktyki oświatowej w najbliższym dziesięcioleciu, może dziesięcioleciach. Rozstrzyga się to, czy oświata, a nade wszystko oświata szkolna, rzeczywiście stanie się funkcjonalna i spełniać będzie przynajmniej dużą (większą niż dotąd) część oczekiwań społecznych. Rozstrzyga się także przyszłość rzeczywistego (nie założonego) modelu demokratycznej szkoły, a zarazem jakość edukacji (cele, wymagania, zakresy treści, przygotowanie nauczycieli, poziom wykształcenia uczniów i absolwentów – i wiele innych spraw”.

We współczesnej teorii i praktyce edukacyjnej występuje wiele odmian myślenia o edukacji, pedagodzy wypowiadają się w formie monologów – głosów niezwiązanych, równoległych, minimalizując wzajemne wsłuchiwanie się w siebie, nie starając się rozumieć innych, nie inspirując się ich koncepcjami, nie ukierunkowując się na twórcze współdziałanie, odnoszące się do społecznej rzeczywistości i znaczące w związku z nią. Sygnalizowane tu zjawisko wielogłosu pedagogicznego – jak twierdzi Joanna RUTKOWIAK (1995, s. 13–50) – optymiści mógłby nazwać polifonicznym bogactwem wątków, lecz realista odpowiedziałby, iż wielogłos pedagogiczny, jeśli jest rozstrzelony i niezorganizowany, staje się niewyrazisty. Utrudnia to, a nawet uniemożliwia prowadzenie dyskursu, przyczyniając się do ograniczania społecznego obiegu problematyki edukacyjnej.

Dokonana przeze mnie rekonstrukcja koncepcji i modeli myślenia pedagogicznego ma na celu ukazanie przymusu bądź wolności jako szans i barier rozwoju indywidualnego, kształtowania się tożsamości. Przywoływane tu klasyfikacje zasadniczo nie różnią się. Można zauważyć zdecydowane podobieństwo

¹ Są jednak pewne rozbieżności kategoriałne pomiędzy tłumaczeniem oryginalnej pracy E.H. Eriksona, polskimi rekonstrukcjami jego koncepcji oraz tłumaczeniem rekonstrukcji tej teorii, np. z języka niemieckiego (TILLMANN, 1996).

między występującymi kategoriami. To, co w jednej klasyfikacji określane jest jako „ideologia transmisji kulturowej”, w innej nosi miano pedagogiki konserwatywnej; i dalej: „ideologii romantycznej” odpowiada pedagogika liberalna; „ideologii progresywnej” — pedagogika krytyczna, emancypacyjna, pedagogika rozwoju.

Formuła koncepcji **pedagogiki konserwatywnej** (tradycyjnej, „pedagogiki urabiania, manipulowania”) — ujmującej wychowanie jako oddziaływanie na wychowanka w celu urobienia jego osobowości według pożądanych społecznie wzorów” — jest niewystarczająca. Sugeruje bowiem, że wychowanek pozostaje istotą bierną, pomija jego życie wewnętrzne, nie uwzględnia zmian osobowości, które dokonują się w procesie socjalizacji, nie zaznacza też tendencji do samo-realizacji. Z kolei zasadniczym znamieniem **pedagogiki liberalnej** (naturalistycznej, humanistycznej, „pedagogiki wyzwalającej”) jest przeświadczenie, że proces wychowania powinien być związany wyłącznie z naturalnym wyposażeniem człowieka, z wewnętrzną dynamiką rozwoju. Formuła liberalna, przeciwstawiająca się teoriom autorytatywnym, pozostawia wychowankom pełną swobodę, nie narzuca im żadnych „wzorów” życia. Ale przeświadczenie, iż wychowanie wedle naturalnych zasad oznacza nienarzucanie niczego wychowankom, należy do najbardziej mylnych złudzeń. Wprawdzie wychowawca nie narzuca swej woli bezpośrednio, ale czyni to w sposób pośredni, zręcznie i skutecznie. Na gruncie naturalizmu proces wychowania polegał na immanentnym, autonomicznym rozwoju, a nie na dostosowywaniu się do obiektywnych wymagań świata przyrody i świata historii. W zasadniczej części ograniczał się do samowychowania. Pedagogika naturalistyczna przeciwstawiała się jednostronności zasady wychowania tylko z zewnątrz, słusznie wykazując, że prawdziwe wychowanie musi być w istocie rzeczy samowychowaniem. Zniekształciła ona jednak pojęcie samowychowania, nie dostrzegała bowiem specyficznych cech rozwoju człowieka w historii i w społeczeństwie. Zredukowała pojęcie samowychowania do naturalnego spontanicznego wzrostu. W tym ujęciu samowychowanie jako autonomiczny rozwój utraciło to, co dlań najważniejsze — świadomość celów pozajednostkowych oraz siłę woli urzeczywistniającej zamierzenia. Te niedostatki wydaje się dostrzegać **pedagogika rozwoju**, sięgająca do kategorii tożsamości obecnej w teorii E.H. Eriksona. Z dojrzałą tożsamością wiąże się przekonanie, że jednostka może wpływać na własny rozwój i kształt życia społecznego, natomiast efekty jej działań zależą od stopnia zaangażowania. W tej koncepcji dojrzałą tożsamość cechuje zaufanie do siebie, odpowiedzialność, przekonanie, że jest się kowalem własnego losu. Osoba o dojrzałej tożsamości potrafi sama podejmować decyzje i brać za nie odpowiedzialność.

Wykorzystanie teorii E.H. Eriksona jako tła kontrastującego dla innych typologii likwiduje przesadne uproszczenie ujęcia niektórych pedagogów opowiadających się za pełną autonomią wychowania, wskazuje bowiem na to, że działalność wychowawcza zawsze jest uwarunkowana określonym etapem

w rozwoju człowieka na danym szczeblu postępu dziejowego. Uwydatnienie tej zależności dostrzegano już w przeszłości, m.in. B. Suchodolski podkreślał łączność wychowania z dziejowym procesem rozwojowym. Łączność ta, jego zdaniem, wiąże wychowanie z procesem, w którym sprzeczności grają zasadniczą rolę. W wychowaniu odzwierciedla się podstawowa sprzeczność rozwoju społecznego — sprzeczność między siłami wytwórczymi i stosunkami produkcji. W pracy *Pedagogika na miarę naszych czasów* B. SUCHODOLSKI (1958) dostrzegał w każdej dziedzinie zjawisk wychowawczych dialektyczne momenty w zakresie celów wychowania, programów kształcenia, metod nauczania i wychowania, organizacji i ustroju szkoły. Do sformułowania B. Suchodolskiego, iż działalność wychowawcza jest uwarunkowana określonym etapem rozwoju człowieka na danym szczeblu postępu dziejowego, nawiązuje ogólnikowe stwierdzenie E.H. Eriksona o historycznym uwarunkowaniu rozwoju. **Pedagogika rozwoju** wskazuje na **ciągłość, kontynuację, jaką współczesnej edukacji może zapewnić wykorzystanie teorii E.H. Eriksona do opisu, wyjaśniania i projektowania dialektycznego ujęcia wychowania.**

Dwoistość staje się wyraźna wówczas, gdy ujawnia się przeciwstawność ludzkich dążeń towarzyszących postępującemu rozwojowi psychospołecznemu oraz dążeń społecznych związanych z panującą ideologią, strukturą społeczną. Występuje zatem sprzeczność między uspołecznieniem a indywidualizacją. Konflikt ten wyraził się z całą jasnością w zakresie pedagogiki.

We współczesnym świecie wyraźnie neguje się adaptacyjną funkcję edukacji. W dzisiejszej cywilizacji „na rozdrożu” już niewystarczające jest tradycyjne rozumienie edukacji jako wprowadzania młodych pokoleń w dorobek przeszłości oraz w życie współczesne, aby mogła nastąpić twórcza kontynuacja osiągnięć i dążeń we wszystkich dziedzinach życia. Przed edukacją staje dziś dylemat, do czego ma przygotować młode pokolenie. Wiele przejawów kryzysu cywilizacyjnego, objawiającego się w kryzysie człowieka, jego wyalienowaniu, przemawia nie tylko za afirmowaniem w wychowaniu wartości pozytywnych (wychowywać „ku czemuś”), ale także za negowaniem pewnych wartości. Należy zatem nie tylko wychowywać „do czegoś”, ale i „przeciw czemuś”, np. przeciw wojnie, do pokoju. Kwestie te silnie akcentował B. SUCHODOLSKI (1987).

Wychowanie adaptacyjne jest — mówiąc słowami B. Suchodolskiego — wychowaniem łatwiejszym. Chodzi w nim o to, by dzieci szybko i łatwo znalazły swoje miejsce w uporządkowanym społeczeństwie o utrwalonych kierunkach działania. W takim ujęciu szkoła i nauczyciele pełnią funkcje kontroli oraz reprodukcji systemu społecznego. Wychowanie przygotowujące do zmiany i rozwoju jest wychowaniem trudnym, a zarazem ryzykownym. Naraża młodych ludzi na klęski i ryzyko. Ale wychowanie adaptacyjne jest równie moralnie wątpliwe, gdyż zachęca do wyrzeczenia się odpowiedzialności za losy kraju, świata i kieruje człowieka (w jego życiu) ku celom egoistycznym, bez zaangażowania i bez zastanawiania się nad światem. Trzeba pamiętać, że wychowanie

nie powinno być adaptacją do przeszłości, ale musi być — twierdzi B. SUCHODOLSKI (1990) — budzeniem sił, które będą tworzyć przyszłość.

Pedagogika liberalna, nazywana humanistyczną — będąca jednym z ważniejszych nurtów pedagogiki w przeważającej mierze opiera się na podstawach psychologicznych. Warto zwrócić uwagę na sposób przyswajania przez pedagogikę założeń psychologii humanistycznej. Przede wszystkim pedagogika liberalna silnie włącza się w nurt krytyki pedagogiki tradycyjnej, którą cechowały: autokratyzm, arbitralne narzucanie znaczeń, zewnętrzne sterowanie procesem kształcenia i wychowania, traktowanie ucznia lub wychowanka jako przedmiotu oddziaływań pedagogicznych. Pedagogika liberalna zdecydowanie występuje przeciwko wszelkim formom opresji i zniewolenia dziecka lub nastolatka. W zamian proponuje oparcie procesu kształcenia i wychowania na partnerskim, pełnym empatii i życzliwości stosunku wychowawcy do podopiecznych. Nauczyciele lub wychowawcy respektujący zasady pedagogiki humanistycznej są przekonani — podobnie jak wcześniej przedstawiciele nurtu naturalistycznego w pedagogice, J. Rousseau, J.H. Pestalozzi, A. Neill — że dziecko z natury jest dobre i ma w sobie pozytywnie ukierunkowane mechanizmy rozwoju. Jednostka ze swej natury dąży do rozwoju. Dzięki rozwojowi staje się człowiekiem. Wiąże się to z maksymalizowaniem szans.

Mając do czynienia z bogatą wewnętrzną i zdolną do samorozwoju jednostką, nauczyciel nie może narzucać jej nadmiernych więzów i ograniczeń. W pedagogice humanistycznej silnie eksponowana jest zasada podmiotowości. Wychowanie polega raczej na organizowaniu pożytecznych dla jednostki doświadczeń, na otwieraniu pola jej aktywności i stwarzaniu okazji do samorealizacji. Centralnym pojęciem pedagogiki humanistycznej jest „uczenie się”.

Tego rodzaju myśl pedagogiczna wzbudziła w Polsce spore zainteresowanie w okresie głębokich zmian społecznych, gospodarczych i oświatowych, które nastąpiły po 1989 r. Było to zrozumiałe, gdyż nauczyciele, wychowawcy i pracownicy oświaty gorączkowo poszukiwali nowej teorii, która pozwoliłaby radykalnie zmienić praktykę wychowawczą.

Modne stawały się wówczas nawoływania do stosowania „niedyrektywnej pedagogiki”, wolności edukacyjnej uczniów i ich rodziców, bezstresowego kształcenia i wychowania, zapewnienia partnerskiego stosunku uczniów i nauczycieli oraz podmiotowego traktowania wychowanków. W pewnym stopniu odpowiadało to zapotrzebowaniu społecznemu, stanowiło dobre podstawy do rozwoju szkół niepublicznych, sprzyjało tworzeniu autorskich programów kształcenia i wychowania przez szkoły i nauczycieli, umożliwiało znaczną aktywizację młodzieży. Przemiany w szkolnictwie polskim miały humanistyczny charakter, w małym jednak stopniu następowało całościowe wdrażanie założeń pedagogiki humanistycznej. Jak się wydaje, jej podstawy teoretyczne nie zostały w pełni ukształtowane, niektóre założenia są dyskusyjne lub niepełne, a całość nie tworzy na tyle zwartego i rozwiniętego systemu, aby mógł on nadawać się

do powszechnego zastosowania w praktyce. Doszło do nazbyt gwałtownych zmian metod pracy szkoły, wystąpił zbyt liberalizm, niekiedy źle pojmowany przez nauczycieli i uczniów. Założenia pedagogiki humanistycznej nie mogły być zastosowane w odniesieniu do wszystkich grup wiekowych. Ograniczeniem jest wiek dziecka. Ze względu na możliwości rozwojowe małego dziecka nie można pozostawić samemu sobie, potrzebuje ono bowiem kierowania ze strony osób dorosłych. Idee pedagogiki humanistycznej przeniesione do współczesnej szkoły polskiej nie sprawdzają się. Nie sprzyjają temu warunki, w jakich pracuje wielu nauczycieli. Zgodnie z ideami pedagogiki humanistycznej barierami zmian edukacyjnych są systemowe uwarunkowania wprowadzania innowacji pedagogicznych.

Uwalnianie dzieci i młodzieży od wszelkich nacisków stwarza niebezpieczeństwo powstania swoistej pułapki izonomii rozwojowej², podobnie jak w przypadku antypedagogiki. Z nadaniem wolności i równości wobec praw wiąże się bierność jednostki i grupy. Izonomia sprawia, że dzieci / młodzież nie poszukują własnych dróg, lecz oczekują, że ktoś je wskaże i zdejmie z nich poczucie odpowiedzialności. Wskazane tu zjawisko nie należy do rzadkości w praktyce pedagogicznej. Z jednej strony prowadzi do obowiązku uczenia się roli człowieka wolnego, z drugiej zaś — obciąża nauczyciela obowiązkiem wyuczenia takiej właśnie roli. Występuje wręcz przymus wierności wolności i jej rozwijania. „Uwolniony” wychowanek jest zatem obdarzany prawami, często wbrew jego potrzebom i niezgodnie z możliwościami rozwoju.

Humanistyczna koncepcja pedagogiki, rozpatrująca relacje człowiek — świat, ma znamiona utopijności. Na skutek swoistej przebudowy jednostek ludzkich nie da się wszakże zmienić stosunków społecznych. Krytyczne spojrzenie na ten nurt pedagogiki proponują m.in. Andrea FOLKIEWSKA (1990) i Lech WITKOWSKI (2000a).

Radykalne, humanistyczne stanowisko **antypedagogiki** (SCHOENEBECK, 1994) zakłada prawo każdego człowieka do stanowienia o sobie. Prawo to powinien posiadać każdy, po prostu, z racji swego istnienia. Zwolennicy tej orientacji afirmują poszanowanie praw człowieka, zakładają przymus korzystania z nich, odrzucają dyskryminację wiekową, „dyktaturę dorosłych nad dziećmi” (SCHOENEBECK, 1994). Jednak nadanie dziecku praw może je przytłoczyć ich zakresem i odpowiedzialnością, wywołując pułapkę izonomii (na ten temat wypowiedzieli się Lech Witkowski i Maria Czerepaniak-Walczak). Antypedagogika odrzuca intencjonalność interakcji wychowawczej na rzecz spotkania w miłości i trosce o dziecko. Treść tej interakcji zależy od potrzeb i samodzielności młodego człowieka. Warunkiem jest względna symetria wzajemnego stosunku, także w warstwie celów. Zwolennicy antypedagogiki dosłownie i arbitralnie

² Izonomia (*Isonomia*) — z greckiego równouprawnienie (KOPALIŃSKI, 1989, s. 239); w pedagogice stan, jaki występuje w wyniku uwalniania jednostki od obowiązku samodzielności w osiąganiu należnych jej praw, poprzez po prostu nadanie ich.

przyjmują postulat symetryczności interakcji społecznej. Warunków do rozwoju jednostki poszukują przede wszystkim w środowisku życia i rozwoju dzieci, młodzieży (rodzina, środowisko szkolne i pozaszkolne). Uwalnianie od wszelkiej zależności nierzadko wywołuje negatywne skutki. Nadanie praw dziecku zwalnia wychowawcę z obowiązku odpowiedzialności za nie, z kolei nadmierne obciąża jednostkę, która może być niezdolna do podejmowania samodzielnych wyborów. Antypedagogika oskarża każdą teorię wychowania o to, że z racji swojej intencjonalności oddziaływań, odwoływania się u ich podstaw do celów wychowania niesie z sobą przemoc, totalitaryzm, mistyfikację czy nawet wrogość wobec dziecka. Reprezentujący ten nurt dociekań badawczych antypedagodzy Katarina Rutschky, Ekkehard von Braunmühl, Alice Miller starają się odsłonić obszary pedagogicznego zła. Ich zdaniem wszelka pedagogika jest okrutna, nikczemna, a pojawiające się w toku dziejów kolejne, alternatywne koncepcje wychowania: pedagogika liberalna, pedagogika emancypacyjna, pedagogika antyautorytarna, pedagogika humanistyczna w swej istocie stanowiły jedynie okazję do kolejnej „zmiany warty”. Każda teoria pedagogiczna opiera się na silnym przeświadczeniu, iż dzieci i młodzież muszą być wychowywani, a w istocie chodzi o utrzymanie hierarchicznych stosunków społecznych, o zachowanie prawa do dominacji i dyskryminacji wiekowej. Wszystkie teorie wychowania celowościowego dyrektywnego czynią dziecko przedmiotem swoich wpływów i to wbrew zapewnieniom o wychowaniu do wolności, do dialogu, do partnerstwa. „Wychowanie do”, „wychowanie dla” markuje podmiotowość wychowywanych, czyniąc ich w istocie poddanymi, odpowiednio sterowanymi z zewnątrz.

Zmiana zakresu zewnętrznego przymusu stanowi jednak jakiś zakres przyznawanej dziecku przez dorosłego swobody. W opcji antypedagogicznej ów akt „przyznawania” stanowi bezprawie wobec dziecka. Niczym nieskrępowana wolność powoduje anarchię, chaos psychologiczny. Zaprzeczając w efekcie swej istocie, nie służy rozwojowi. Anarchię można scharakteryzować jako całkowity brak zadań nadrzędnych zleconych, z racji nieistnienia ośrodka władzy, niczym nieskrępowana dowolność w podejmowaniu zadań własnych, brak zewnętrznej kontroli i związanych z nią sankcji. Na straży etyczności sprawcy stoi jego sumienie. Nieautorytarnie pełniąc swą rolę, nauczyciel staje się uczestnikiem niezależnej od żadnych zewnętrznych czynników, samoprogramującej się kooperatywy edukacyjnej. Rola ta — jak określają ją antypedagodzy — polega na byciu gościem „w krainie” dzieci i obcowaniu z nimi „z drugiej strony wychowania”, bez nastawienia na kształtowanie ich struktur psychicznych, bez określania im celów życia, bez oczekiwania, by dziecko chciało tylko tego, co odpowiada założonym celom jego rozwoju (SZKUDLAREK, ŚLIWERSKI, 1993, s. 84—121).

Orędownicy antypedagogiki złudnie sądzą, że można obronić ideę samowychowania, gdy odrzuci się ideę celowego wychowania. W istocie nie sposób obronić idei wychowywania przez siebie samego po odrzuceniu pojęcia wycho-

wywania przez wychowawców. Samowychowanie jest bowiem odpowiednikiem wychowania.

Konserwatywne i liberalne projekty edukacji są wizjami dokładnie opozycyjnymi, akcentującymi odmienne pojmowanie celów kształcenia. Konserwatyści osadzają projekty edukacyjne w kategorii kultury, pojmując ją przy tym w wyraźnie hierarchiczny sposób (wyróżniając kultury wyższe i niższe). Wartości kulturowe uznane za wyższe stanowią podstawę celów edukacji i rozwoju pojmowanego jako wkraczanie na kolejne piętra kulturowej kompetencji. W takim ujęciu człowiek staje się zdolny do odpowiedzialnych wyborów wraz z osiągnięciem określonego szczebla rozwoju i wykształcenia. Liberalne ideologie edukacji, nastawione na rozwój indywidualny, osadzają swoje projekty raczej w naturalnych tendencjach do autokreacji niż w oddziaływaniach zewnętrznych.

W pedagogice (konserwatywnej i liberalnej) następuje rozdzielenie natury i kultury, przymusu i wolności, adaptacji i emancypacji. Dokonuje się to równolegle w kilku planach, chociaż w jakiś sposób zachowane zostaje przesvědadczenie o współzależności natury, kultury i edukacji.

Przywoływane tu teorie cechuje jednostronność. Teoria edukacyjna zawsze (patrząc na historię myśli pedagogicznej) wykazywała skłonność do popadania w skrajności, m.in. w zakresie operowania kategoriami przymusu i wolności, urabiania i wyzwalaania. Richard RORTY (1993, s. 97) tłumaczy, że sprzeczności te wynikają z dwóch podstawowych funkcji: socjalizacji (społecznie akceptowanego sposobu stawiania się członkami społeczności ludzkiej) i wyzwalaania (wyzwalaania ludzi od dominacji ich rodziców, od środowiska i tradycji, w których wzrastali, poprzez wyzwalaanie ich wyobraźni), jakie edukacja pełni.

Na niebezpieczeństwo akcentowania tych skrajności, jedynie socjalizacji lub jedynie wyzwolenia, wskazują skutki, jakie np. wywołała edukacja adaptacyjna w Polsce — brak inicjatywy, anomia, apatia, społeczna bezradność; z kolei w Stanach Zjednoczonych edukacja akcentująca wyłącznie wyzwolenie nie pomaga uczniowi w stawianiu się kompetentnym członkiem wspólnoty, jednostka jest bowiem niedostatecznie wyposażona kulturowo.

Jednostronność tych stanowisk można — jak sądzę — pokonać, odwołując się do dialektycznego ujęcia wychowania, pojawiającego się w filozofii, psychologii, socjologii, a także w pedagogice. Formułom pedagogiki konserwatywnej i liberalnej można przeciwstawić formułę, której podstawę stanowią założenia dialektycznego związku świata subiektywnego i obiektywnego, a zatem ciągle sprzężenia zwrotne, zachodzące między rozwojem świata a rozwojem własnego *Ja*, którym wychowawcy starają się nadać pożądany społecznie kierunek. Takie rozumienie wychowania występuje w tradycjach pedagogiki kultury (NAWROCZYŃSKI, 1929, 1987; HESSEN, 1939, 1973), w koncepcji B. SUCHODOLSKIEGO (1968) „wychowania dla przyszłości”, eksponującej dialek-

tyczne napięcie między światem i człowiekiem, ciągłą wymianę treści podmiotowych i przedmiotowych. Kwestie te we współczesnej pedagogice kultury podnosi Janusz GAJDA (2006, s. 55—65). Człowiek asymiluje i przetwarza treści obiektywne, uwewnętrznia je, nadając im charakter subiektywny. B. Sucho-dolski uznaje zaangażowanie za pewien styl życia, styl twórczego działania. Kategorie tę odnajdujemy w koncepcji E.H. Eriksona jako styl syntezy doświadczenia jednostki. Nie tylko stanowi on subiektywną odpowiedź na sytuacje konfliktowe i negację, lecz oznacza również przezwyciężenie istniejących trudności, otwieranie nowych perspektyw. Styl syntezy doświadczenia opiera się na określeniu stosunku, jaki zachodzi między człowiekiem i światem, procesami rozwojowymi, nierozłącznie z sobą związanymi. Tych związków nie można przeoczyć, jeśli szuka się skutecznych warunków edukacyjnych, pozwalających na ukształtowanie się dojrzałej tożsamości jednostki. Tożsamości nie sposób charakteryzować, sumując jej elementy. Trzeba ją analizować jako całość oraz jako część wielkiego układu, jaki stanowi świat. Ciągła wymiana energii i informacji, procesy interioryzacji i obiektywizacji leżą u podstaw życia i rozwoju.

Tę dialektykę podkreśla również formuła z raportu UNESCO (FAURE i in., 1975, s. 134): „Wychowanie jest jednocześnie światem w sobie i odbiciem tego świata”. Autorzy raportu sugerują całościową analizę systemu wychowania i poszukiwanie zależności między tym światem a światem zewnętrznym i jego odbiciem w osobowości osób, biorących udział w wychowaniu.

Zasadniczy rys Eriksonowskiej koncepcji rozwoju człowieka związany jest z ideą naturalności napięcia między skrajnymi biegunami sytuacji, tradycyjnie i potocznie uważanymi wyłącznie za rozwojowe bądź nierozwojowe. Wielokrotnie zwracał na to uwagę L. Witkowski, wskazując, iż „rozumienie humanizmu i troski o dobro dzieci E.H. Eriksona wolne jest od owej romantycznej wzniosłości i koncepcji uznających wszelką ingerencję osłabiającą i ograniczającą permissywność otoczenia wobec jednostki za naruszenie jej podmiotowości i szans rozwojowych. W tym szczególnym przypadku E.H. Erikson komentując ideę delegowania autorytetu wobec młodych, pozostawiającego zawsze napięcie w zderzeniu z możliwym zakresem ich uzurpacji, stwierdza: [...] Nie jest to jedynie opis tego, co byłoby sympatyczne czy sprytne. Jest diagnoza — podkreśla L. Witkowski — tego, co jest przygotowane w rozwoju człowieka” (ERIKSON, 1970a, s. 48; podają za: WITKOWSKI, 2000b, s. 106—107).

Zagadnienie przeciwieństw: swobody i przymusu, konfliktu i kryzysu w wychowaniu narzuca się współczesnej pedagogice; w takiej zresztą postaci, jak formułowano to już w historii. W niniejszych rozważaniach chciałam pokazać że zagadnienie rozwoju indywidualnego i kształtowania tożsamości płytko pojmują zarówno ci, którzy skłaniają się do represyjnego systemu wychowania, jak i ci, którzy sądzą, że swoboda polegająca na uwolnieniu jednostki od wszelkiego wysiłku, od wszelkiego ładu, od wszelkich obowiązków służy kształtowaniu

tożsamości jednostki. Problemy te we współczesnej pedagogice mogą być rozwiązane jedynie poprzez uznanie za rozwojowe tych sytuacji, które rodzą potrzebę zmagania się z sobą, z innymi, sytuacji, w których przymus i swoboda są dwiema stronami tego samego medalu, przy uwzględnieniu zasady dialektyki. Do tego stanowiska najbardziej zbliżył się Jan Władysław Dawid. W jego rozprawie *O duszy nauczycielstwa* czytamy: „Wychowanie jest naturalnym procesem; czymś, co się staje tak, jak się jedynie stawać może i musi wedle praw rządzących fizycznym i duchowym organizmem człowieka. Ale w całej sprawie czynną jest jednocześnie jakaś siła kierownicza, której przyczynowo i mechanicznie uwarunkowane siły są podporządkowane: jakiś plan, wzór i idea tego, co się ma stać, co stać się powinno. Wzór ten, tę ideę w sobie nosi, uosabia wychowawca — świadomie, najczęściej bezwiednie chce on, iżby uczeń stał się jemu podobnym, urzeczywistnił jego typ, tylko doskonalszy, bez jego braków i słabości, bogatszy i wyższy o to doświadczenie, jakie jemu jego życie przyniosło. Wychowanie, szkoła nie może być szkołą zabawy, łatwości, gry, ale musi być szkołą wysiłku, pokonywania trudności, wyrzeczenia się, przymusu. Rozumie się — nie przymusu z zewnątrz fizycznie narzuconego, ale takiego, który rodzić się będzie z własnej woli i wewnętrznej potrzeby ucznia, ze wspólnego — u nauczyciela i ucznia — entuzjazmu dla wysiłku, przymusu, obowiązku” (DAWID, 1912; podaje za: WOŁOSZYN, 1997, s. 617—624).

2.2.1. Rozwojowa i twórcza rola kryzysu, konfliktów w rozwoju indywidualnym i w wychowaniu

2.2.1.1. Interpretacja kryzysu w okresie dorastania w koncepcji epigenezy rozwoju człowieka Erika H. Eriksona

Rozpatrywanie kryzysu młodzieńczego w kategoriach wyznaczonych przez Eriksonowskie podejście do rozwoju daje możliwość szerokiego ujęcia problemu i wskazania takich rozwiązań interpretacyjnych, które „nie zgubią” niczego zarówno z istoty tego przełomu, jak i psychologicznego tła, na jakim on przebiega. Sytuacja, w której znajduje się dorastający, wymaga wypracowania nowych celów i wartości lub przyjęcia ich z zewnątrz, aby mógł rozpocząć się następny etap rozwoju, a nie tylko funkcjonowania. Zanim to jednak nastąpi, jednostka musi przejść przez okres chaosu, wątpliwości, prób w podejmowaniu decyzji i poszukiwaniu, czyli przez przełom, nazywany kryzysem młodzieńczym.

E.H. Erikson wprowadził do swojej teorii założenia o rozwojowej i twórczej roli napięć, konfliktów i sprzeczności występujących w życiu człowieka. W jego ujęciu (ERIKSON, 1968a) rozwój psychospołeczny jest procesem ewolucyjnym, w którym ważną rolę odgrywają zarówno czynniki biologiczne (siły witalne, dojrzewanie biologiczne, popędy), jak i czynniki społeczne (oddziaływania otoczenia, wpływy kulturowe). Ten ewolucyjny rozwój ma doprowadzić do pełnej „integralności” człowieka i wykształcenia w miarę trwałych cech osobowości.

E.H. ERIKSON ([1985] 2002, s. 38) rozpatruje osobowość jako rezultat konsekwentnego „wpisywania” jednostki w system związków społecznych, a także poprzez szukanie, w ciągłym następstwie odmiennych od siebie stadiów rozwoju, złożonej i zmieniającej się dialektyki działających sił wewnętrznych oraz przyczyn i warunków zewnętrznych.

Korzystając z idei epigenezy (epigeneza oznacza rozwój embrionalny istot żywych, rozumiany jako proces pojawiania się kolejnych, „nowych postaci”, które często są zdeterminowane zewnętrznymi faktami), E.H. Erikson wprowadza założenie o kształtowaniu się kolejnych psychologicznych „nowych postaci” jednostki, z których każda na określonym etapie rozwoju stanowi centrum życia psychologicznego. Rozwój osobowości ma przebieg fazowy. Odbywa się zgodnie z zakodowanym genetycznie porządkiem. Porządek ten określa logikę zmian rozwojowych, nie przesądzając o ich dynamice. „Prawa epigenetycznego rozwoju [...] zdają się przejawiać w następowaniu kolejno potencjalności, które przyczyniają się do znaczącej interakcji z coraz szerszymi kręgami osób i regułami kulturowymi, jakie te wyrażają. Fazy owego następstwa są powiązane wzajemnie epigenetycznie, tzn. każda rozwijająca się część jest obecna w jakiejś formie lub fazie, każda część zajmuje jej właściwe miejsce w każdej fazie oraz przejście między fazami ma charakter normalnego kryzysu” (ERIKSON, [1985] 2002, s. 27—38; WITKOWSKI, 1989b, s. 30, 31).

W ujęciu E.H. Eriksona każde przejście do następnej fazy — oznaczające przesunięcie się jednostki na nowy poziom rozwoju — jest punktem zwrotnym lub inaczej momentem rozstrzygającym, czyli kryzysem. W okresie kryzysu jednostka musi dokonać wyboru między dwiema ważnymi formami stosunków, jakie przejawia bądź chciałaby przejawiać do świata i do siebie. Dzieje się tak, ponieważ rozwój jednostki jest stymulowany przez *libido*, które dąży do progresji (życia), a jednocześnie do regresji, powrotu do fazy o mniejszej złożoności, czyli samodestrukcji. Tym samym E.H. Erikson zakłada, że **kryzysy są zawarte immanentnie w procesie rozwoju**, a u ich podstaw leży walka dwóch dążeń: do progresji i uzyskiwania gratyfikacji oraz do regresji, czyli powrotu do fazy wcześniejszej, o mniejszej złożoności. Kryzys jest zjawiskiem normalnym, wręcz niezbędnym w rozwoju psychicznym człowieka. Szczególne znaczenie ma dlań kryzys tożsamości — sprzeczność między potrzebą konformizmu i indywidualności, przypadający na okres dojrzewania.

W mechanizmie rozwoju ważną rolę odgrywają **konflikty** występujące między nowymi zdolnościami i umiejętnościami, pozwalającymi na bardziej skuteczną kontrolę nad otoczeniem, a wymaganiami społecznymi, m.in. o charakterze kulturowym. W ciągu całego życia człowieka jego *libido* dąży do pełnej ekspresji, ograniczonej wieloma wymaganiami stawianymi jednostce przez społeczeństwo. Wymagania te różnią się w zależności od stadium jego *ego*. Człowiek musi realizować wymagania społeczne poprzez przyjęcie określonej formy stosunków interpersonalnych. Umożliwia w ten sposób coraz pełniejszą ekspresję *libido*, a tym samym swój rozwój. W fazie piątej pojawiają się nowe zdolności — m.in. zdolność do współżycia, do troszczenia się o dobro innych.

Rozwiązanie każdego konfliktu pociąga za sobą uzyskanie korzystnego lub niekorzystnego dla jednostki wyniku. **E.H. Erikson każdą fazę rozwoju określa za pomocą pary terminów jednoznacznie zawierających pozytywne lub negatywne komponenty kryzysu.** Zakłada, że żadna z faz nie jest decydująca dla rozwoju osobowości, a tylko niektóre mają większe znaczenie ze względu na złożoność sytuacji i problemów, przed jakimi staje człowiek. Takie znaczenie przypisywane jest m.in. fazie piątej: tożsamości — rozproszenia ról, przypadającej na okres dorastania.

E.H. ERIKSON (1963, s. 270) zaproponował plan epigenetyczny, który jest tylko — jak podkreślał — „narzędziem przydatnym w myśleniu, nie aspiruje jednak do bycia przepisem, przy którym trzeba obstawać, czy to w praktyce treningu dziecięcego, czy w psychoterapii, czy to w metodologii badań nad dzieckiem”. Jako problemy otwarte pozostawia pytania o to, w jakiej postaci występują kluczowe jakości rozwoju w kolejnych fazach.

Z koncepcji E.H. Eriksona wynika, że sposób rozwiązania konfliktów w jednej fazie nie decyduje o rozwiązaniach podejmowanych w fazach następnych. Jednostka niewątpliwie korzysta z nagromadzonych doświadczeń, ale musi też zdawać sobie sprawę z tego, że nowe jakościowo problemy wymagają odpowiednich sposobów rozwiązania. Owszem, pozytywne rozwiązanie kryzysu pozwala na wytworzenie nowej jakości, będącej trwałym nabytkiem osobowości, ułatwiającej przechodzenie jednostki do następnej fazy. Z kolei nierozwiązanie lub niepełne rozwiązanie konfliktu utrudnia przezwycięzenie kryzysu w późniejszych stadiach rozwoju *ego*. Niemniej jednak problem przeplatania się i integracji faz rozwoju, a tym samym kryzysów rozwiązywanych w różny sposób, pozostaje otwarty. Wymaga dopracowania teoretycznego i empirycznego.

Koncepcja E.H. Eriksona, mimo iż związana z freudowską psychoanalizą, wprowadza wiele interesujących i znaczących nowości. Po pierwsze, w tradycyjnym ujęciu **konflikt** miał wyraźnie znaczenie ujemne, natomiast w **pojęciach E.H. Eriksona odgrywa on rolę rozwojową i twórczą.** Tym samym rozumiany jako **przełom oraz okres nasilonej wrażliwości na napięcia i konflikty kryzys rozwojowy jest zjawiskiem normalnym, a jednocześnie niezbędnym w rozwoju psychospołecznym.**

Kolejną modyfikacją jest to, że według E.H. Eriksona rodzina ma duży wpływ na pierwsze etapy rozwoju, później staje się on bardziej pośredni, gdyż znaczenia zaczynają nabierać inne grupy społeczne. Jest to o tyle ważne, że za ostateczne rozwiązanie konfliktu ogromną odpowiedzialność ponosi, oprócz podmiotu, czynnik społeczny. Przede wszystkim chodzi tutaj o tzw. ciągłość oczekiwań ze strony otoczenia. Uczestnictwo w różnych grupach może często prowadzić do permanentnych konfliktów, wynikających np. z różnych norm obowiązujących w tych grupach, co utrudnia (szczególnie w wieku dorastania) określenie siebie, własnego spójnego systemu wartości oraz oczekiwań w stosunku do otoczenia. Traktując osobowość jako rezultat aktywnego włączania się jednostki w wieloobrazową społeczną wspólnotę, E.H. Erikson podkreśla, że nie można oddzielić rozwoju osobowości od zmian społecznych, a kryzysów tożsamości od kryzysów w rozwoju historycznym³. W tej koncepcji człowiek staje się istotą racjonalną, zbierającą doświadczenia i kontrolującą własne działania, a jego *ego* integruje etapy „wzrostu organizmu” z oddziaływaniami instytucji socjalnych. Kryzysu dorastania nie sposób przezwyciężyć bez specjalnej pomocy rodziców i środowisk przesądzających o rozwoju.

E.H. Erikson zajmując się głównie psychoanalizą, nadał jej wymiar socjologiczny. Twierdził, że socjalizacja jest procesem, dokonującym się przez całe życie, złożonym z ośmiu podstawowych etapów. Każdy z nich zawiera określony wymóg. Jeśli zostanie on zrealizowany, przyspiesza rozwój *ego* oraz wzmacnia poczucie tożsamości (to jest pozytywne i spójne nastawienie wobec siebie w ciągu całego życia), a jeśli nie — niszczy rozwój *ego* i poczucie tożsamości (podaje za: TURNER, 1998, s. 86).

Napięcie — w koncepcji E.H. Eriksona traktowane jako siła napędowa rozwoju — nie zawiera jednoznacznie określonego wymiaru treściowego, toteż w poszczególnych teoriach rozwoju kategoria ta charakteryzuje się różną jakością i różnym stopniem ogólności.

Przykładowo Klaus F. RIEGEL (1975), jeden z amerykańskich teoretyków w dziedzinie dialektycznej psychologii, uważa, że interpretacja rozwoju człowieka powinna uwzględniać dwa aspekty dialektyki: wewnętrzny i zewnętrzny. Aspekt wewnętrzny został dobrze wyrażony w teorii J. PIAGETA (1981), ukazującej ścieranie się procesów asymilacji i akomodacji, prowadzące do adaptacji i reorganizacji struktur poznawczych jednostki na wyższym poziomie. Dialektyka zewnętrzna dotyczy natomiast związków, które zachodzą w świecie między różnymi aktywnymi jednostkami.

Zmieniające się sposoby działania człowieka w kolejnych etapach życia są efektem odczuwanych rozbieżności i napięć (konfliktów), powstających wewnątrz triady: psyche — soma — polis, oraz sposobów ich przezwyciężania (por. ERIKSON, 1968a, s. 289—290). Jednostka nieustannie doświadcza niezgod-

³ E.H. ERIKSON ([1985] 2002, s. 38, s. 120—123) wskazuje na relatywizm historyczny.

ności między jej perspektywą a perspektywą innej osoby, między jej potrzebami a potrzebami i oczekiwaniami społecznymi. Napięcia wynikające z doświadczania owych niezgodności są czynnikiem uruchamiającym własne poszukiwania. Stają się zatem czynnikiem rozwoju. Napięcie jest odczuwane jako wewnętrzny konflikt. Jednostka doświadcza także konfliktów zewnętrznych. Dąży do obniżenia napięć. Opanowuje nowe sprawności, kompetencje, podejmuje nowe i realizuje kolejne zadania rozwojowe.

Motorem rozwoju są zatem napięcia, konflikty, kryzysy. Istotną treścią rozwoju psychicznego staje się walka wewnętrznych sprzeczności. Przy takim założeniu przeciwieństwa: natura / kultura, przymus / swoboda nabierają znaczenia zjawisk pozytywnych, odgrywających rolę niezbędnych mechanizmów rozwoju.

Uważam, że perspektywa napięć, konfliktów pozwala na potraktowanie człowieka jako sprawcy zmian w nim zachodzących, rozszerza ogląd uwarunkowań rozwoju, pogłębia wiedzę o dynamicznych powiązaniach między różnymi czynnikami rozwoju, wskazuje też na pedagogiczne możliwości wsparcia jednostki w radzeniu sobie z owymi napięciami, opracowywaniu przez nią różnych własnych strategii.

W prezentowanym tu typie racjonalności i myślenia pedagogicznego, wspierającego jednostkę w rozwoju, kryzys wiąże się z emancypacją, oznaczającą proces uczenia się i działania, którego punkt wyjścia leży w kręgu widzenia podmiotu oraz doświadczanego przez niego konfliktu i przeciwieństwa (problem ten podnoszą SZKUDLAREK, ŚLIWERSKI, 1993; w tej kwestii wypowiada się np. KWIATKOWSKA, 1994; 2005).

Idea prezentująca konflikt zadań wychowawcy i wychowanka jako nieuchronny i rozwojowo płodny otwiera możliwość likwidacji istniejących przeciwieństw między pedagogiką konserwatywną i liberalną, między uspołecznieniem i indywidualizacją, między kształceniem zawodowym i ogólnym, poznaniem intelektualnym i wolicjonalnym. Od wielu czynników zależy, czy możliwości te będą realizowane. Jednym z najważniejszych czynników jest świadomość zadań wychowawczych, jakie stają przed pedagogami i wychowawcami, oraz umiejętność ich wypełniania. Ta świadomość i umiejętność muszą być kształcone, dlatego tak ważne jest umieszczanie koncepcji Eriksona w kanonie kształcenia nauczycieli.

2.2.1.2. Swoboda i przymus w wychowaniu

Na rozwój zawsze składają się dwojakiego rodzaju czynniki wewnętrzne i zewnętrzne. Stanowią one podstawę napięć między swobodą i przymusem w wychowaniu.

Przeciwieństwo poglądów na ten temat jest niezmiernie charakterystyczne. Wsluchując się w toczone dyskusje o wychowaniu, **analizując dawną i współczesną publicystykę pedagogiczną, można odnaleźć tezy i argumenty na rzecz dwóch stanowisk: przymusu i swobody.** Jest to właściwie antyteza, do której sprowadza się różnica między edukacją adaptacyjną a krytyczno-kreatywną (LEWOWICKI, 1994b), pedagogią przymusu a pedagogią swobody (pedagogiką konserwatywną i pedagogiką liberalną), zasadą autorytetu czy permissywności według E.H. Eriksona. W podjętych rozważaniach przyjmuję, że **antyteza ta jest pozorna, nie można jej brać pod uwagę w sensie dosłownym i bezwzględny.** Czyż tradycyjne wychowanie opierało się tylko na przymusie (np. dzika swawola młodzieży uniwersyteckiej w czasie Święta Młodzianków — wychowanie średniowieczne), a podstawę nowego wychowania stanowi wyłącznie swoboda (np. samorząd w systemie J. Korczaka, A. Neilla, który zmuszał do posłuszeństwa; przymus bycia wolnym w koncepcji P. Freirego, przytaczany za E.H. Eriksonem przykład skargi dziecka postawionego w sytuacji wolnego wyboru: „proszę pana, czy dziś znów musimy robić to, co chcemy?” WITKOWSKI, 1990, s. 30). Te przykłady i wiele innych, zdają się świadczyć o tym, że wbrew potocznym mniemaniom w wychowaniu nie ma przymusu bez wolności i wolności bez przymusu. Te dwa elementy występują w różnych systemach wychowawczych w rozmaitej proporcji (w zależności od tego, jakie funkcje przypisuje się edukacji: adaptację czy wyzwalać), co nadaje jednym z nich charakter bardziej represyjny, innym zaś — bardziej liberalny. Ich obecność w każdym systemie wychowawczym wynika z celu czynności wychowawczej, którym jest przyczynianie się rozwoju społeczeństw kulturalnych przez stwarzanie pomyślnych warunków do formowania się osobowości ich członków. Zależy to także od samego ujęcia, definicji wychowania w pedagogice personalistycznej, np. według S. KUNOWSKIEGO (1993, s. 166) wychowanie jest długotrwałym ciągiem „zmian, zachodzących w procesie wszechstronnego rozwijania człowieka, w czym biorą świadomy udział przez swą działalność wychowawcy, współdziałają przy tym różne okoliczności i warunki jako sytuacje wychowawcze oraz dążności samego wychowanka do osiągnięcia coraz większej pełni samodzielności umysłowej, moralnej i życiowej jako najdalszego wytworu wychowania”. Tak pojętego wychowania i jego celu niepodobna osiągnąć poza społeczeństwem, poza kulturą. Im dalej posunięty jest rozwój społeczny, im wyższa kultura, w którą wrasta młodzież, tym więcej z owym wrastaniem łączy się przymusu. Nie sposób jednak osiągnąć podstawowego celu wychowania, jakim jest tożsamość, gdy traktuje się wychowanków jako bierny materiał. Osobowość człowieka, jego tożsamość nigdy nie powstaną z samych tylko oddziaływań zewnętrznych. Rozwój indywidualny (rozwój osobowości), kształtowanie się tożsamości zawsze są wynikiem wzajemnego oddziaływania na siebie, czyli — w terminologii W. Sterna — konwergencji dwu czynników: opartej na założeniach dziedzicznych indywidualności wycho-

wanka oraz oddziałujących na niego wpływów zewnętrznych. To produkt rozwoju idącego od wewnątrz, co stanowi najogólniejsze uzasadnienie swobody w wychowaniu.

Przy głębszej analizie przeciwstawność orientacji na transmisję kultury i rozwój indywidualności okazuje się mocno problematyczna, co artykułowali już przedstawiciele **pedagogiki kultury**.

W przekonaniu Bogdana Nawroczyńskiego⁴, który dokonał przeglądu poglądów wybitnych pedagogów na kluczowe zagadnienia wychowania, „istota sporu o swobodę i przymus w wychowaniu sprowadza się do dwóch stwierdzeń: w każdym wychowaniu istnieją momenty swobody i przymusu; istnieją najrozmaitsze, często wręcz wykluczające się nawzajem rodzaje swobody i przymusu w wychowaniu. Zatem ułomnym skrótem myśli pedagogicznej jest owa popularna antyteza przymuszać czy wyzwalać. W każdym bowiem typie wychowania musi być i przymus, i swoboda” (WOŁOŻYŃ, 1998, s. 49—50).

Na uwagę zasługują m.in. oryginalne rozważania Sergiusza Hessena dotyczące wychowania jako procesu warstwicowego i dialektycznego. Pedagog ten dostrzega, że procesowi wychowania towarzyszą, zgodnie z przyjętą zasadą dialektyki, napięcia. Jednostka nie tylko przyswaja sobie dobra kultury, ale także je w sobie przezwycięża, aby przez zaprzeczenie inicjować i tworzyć nowe wartości oraz nowy rodzaj twórczości. Myśl ta obecna jest w podejściu do rozwoju E.H. Eriksona — jednostka przyswaja wartości, a potem poddaje je weryfikacji w okresie dojrzewania. Kultura pozwala jej ukształtować tożsamość, aby z kolei mogła wyjść poza siebie i być sobą. Tożsamość i społeczeństwo to nie dwie wrogie, przeciwstawiające się zasady, ale wzajemnie przenikające się czynniki, stanowiące istotę indywidualności i kultury. Koncepcja E.H. Eriksona jest relacyjna. Według tegoż ujęcia tożsamość uzyskujemy w relacji do drugiego człowieka, który jest nosicielem określonych cech kulturowych.

W ujęciu S. Hessena przymus i wolność nie wykluczają się, ale wzajemnie przenikają. Przymus przeobraża się w wolność przez wytworzenie w jednostce siły wewnętrznej, powodującej dobrowolne podporządkowanie się zasadzie wyższej. W ten sposób staje się karnością, stałością w postępowaniu.

Dialektyczne napięcie między przymusem a wolnością — zdaniem S. HESSENA (1939, s. 215—236; por. WOŁOŻYŃ, 1998, s. 63—74) — jest charakterystyczną cechą życia duchowego oraz tej warstwy wychowania, która wykracza poza „społeczną warstwę urobienia”. S. Hessen, podobnie jak B. Nawroczyński, zwraca uwagę na różne typy przymusu i wolności. „Zupełnie inny charakter ma przymus, który wywierają na jednostkę język, nauka, sztuka, moralność i inne dziedziny życia duchowego. Jest to, przymus wartości kulturalnych, które wy-

⁴ Zagadnienie dwóch przeciwnych poglądów na życie i wychowanie — przymusu i wolności — po raz pierwszy poruszone zostało przez B. NAWROCZYŃSKIEGO w książce: *Swoboda i przymus w wychowaniu* (1929), a później w rozprawie *Przymuszać czy wyzwalać?* (1964, s. 172—188; przedruk: WOŁOŻYŃ, 1998, s. 42—55).

magają od jednostki twórczego wysiłku, przyzwolenia jej sumienia, dobrowolnego napięcia woli. [...] Jednostka występuje jako osobowość, która podporządkowuje się tradycji duchowej, ale zarazem ją i przewyższa, tak, że przymus, który charakteryzuje wspólnotę duchową, łączy się z wolnością” (HESSEN, 1939; WOŁOSZYN, 1998, s. 65). S. HESSEN widzi w kulturze czynnik dynamizujący rozwój jednostki, umożliwiający przejście przez świat wartości kulturowych na poziom autonomii osobowości.

Z dwoistości ludzkiej egzystencji zdawał sobie sprawę także B. Suchodolski. Tę dwoistość w wielu jego tekstach wytropił L. WITKOWSKI (2001a, s. 199—225). Dwoistość ta wynika z wewnętrznych i zewnętrznych przeciwieństw. Ten wieloaspektowy portret człowieka jest — jak twierdzi J. GNITECKI (2004, s. 45—87) — swoistym wyzwaniem dla współczesnej *paidei* jako idei człowieczeństwa. Według L. Witkowskiego uogólnienie tej różnorodności przeciwstawnych cech prowadzi do ich wzajemnego dopełniania się. Próbę takiej integracji przeciwstawnych wartości i celów edukacji człowieka podjął już B. SUCHODOLSKI (1970), który rozpatrując rolę kultury w kształtowaniu osobowości, akcentował ideę uspołecznienia, ściśle zespolenie wartości trwałych z dążeniami człowieka do wolności.

Klasyczne teorie pedagogiczne, oparte na filozofii, psychologii, socjologii, odwołujące się do określonych systemów wartości, nadal mogą być prazródłem inspiracji oraz płaszczyzną tworzenia nowych koncepcji. W niniejszej pracy staram się ukazać pewną ciągłość teoretyczną, kontynuację. Warto wsłuchać się w różnice poglądów na wychowanie, dopuścić te różnice do głosu, odkrywać ich sens i ukryte sprzeczności. W myśli pedagogicznej — jak powtórzyć można za B. NAWROCZYŃSKIM (1987, s. 484) — jest chaos, rozbieżność poglądów, pełno w niej różnic i kontrastów. Ta różnorodność stanowisk nie jest po prostu dającą się usunąć ułomnością wiedzy o wychowaniu, lecz określa jej swoistość, jej obecny porządek i sposób istnienia. Opisana przez B. Nawroczyńskiego różnorodność idei pedagogicznych dziś jest o wiele bardziej nasilona. Wobec tego może warto zacząć szukać rozwiązań całościowych, dostrzegać sprzeczności i zasadę dialektyki?

Także w USA — głównie dzięki J. DEWEYOWI (1972), a ostatnio L. Kohlbergowi (KOHLEBERG, MAYER, [1972] 1993, s. 51—95) — dostrzega się konieczność myślenia uwzględniającego podstawowe przeciwne tendencje przymusu i wolności. Idea konfliktu jako czynnika rozwoju nawiązuje do wizji J. Deweya dających początek podejściu problemowemu w edukacji. Według J. Deweya jedynym celem edukacji jest rozwój, czyli taka rekonstrukcja doświadczeń, dzięki której uzyskuje się kontrolę nad następnymi doświadczeniami. W koncepcji rozwoju jako celu edukacji J. DEWEY (2005, s. 9—47; por. GUTEK, 2003, s. 103—104) ściśle wiązał działanie z rozumowaniem.

Przez cały XX w. idee pragmatyzmu Johna Deweya nieprzerwanie oddziaływały na edukację. Jego teoria warta jest przywołania w kontekście proble-

matyki konfliktów i ich pozytywnego znaczenia, sprzeczności tkwiących u podstaw ludzkich działań oraz potrzeb ludzkich. Zdaniem J. Deweya świat jest areną ścierania się wpływów. Potrzebuje metodologii oceny, którą można wykorzystać do rozstrzygania konfliktów wartości, powstających na tle międzykulturowym. Potrzeba oceny pojawia się wówczas, gdy na podłożu ludzkich preferencji, życzeń, chęci, potrzeb rodzi się konflikt. Wartościowanie następuje dopiero, wówczas gdy dochodzi do konfliktu chęci, pragnień, życzeń i preferencji.

Dialektyka rozwoju społecznego i indywidualnego bliska jest także przedstawicielom polskiej **pedagogiki o orientacji socjologicznej**, reprezentowanej m.in. przez Romanę Miller. Skupia ona uwagę na teorii społeczeństwa wychowującego, w którym proces wychowania został zdeterminowany przede wszystkim oddziaływaniem na jednostkę podstawowych mikro-, mezo- i makrospołecznych środowisk wychowawczych czy sił społecznych. Punkt wyjścia refleksji pedagogicznej R. Miller stanowi koncepcja dialektyczna. Wychowanie jest swoistego rodzaju „interwencją w dialektyczny związek człowieka i świata, regulującą ich wzajemne stosunki za pomocą twórczego działania dotyczącego rozwoju społeczeństwa i jednostki” (MILLER, 1981, s. 122). Oparta na poznawczej teorii osobowości propozycja R. Miller podkreśla interwencyjny charakter wychowania. Wychowanie nie jest procesem autonomicznym, ale procesem uwikłanym w społeczne warunki życia jednostki, w bieg historii, kultury, który sprzyja zarówno rozwojowi jednostki, jak i rozwojowi społecznemu. R. MILLER (1981, s. 120) pojmuje wychowanie jako „świat w sobie”, czyli „świat interakcji i współpracy wychowawców i wychowanków, której podstawę stanowi wzajemne zaufanie i zrozumienie zapewniające właściwe komunikowanie się w trakcie realizacji zadań wychowawczych”. Cechami wychowania są ciągłość, jedność, dynamiczność i długotrwałość. R. Miller podkreśla doniosłość społeczną zadań wychowawczych oraz stosunek wychowawczy oparty na twórczej współpracy. Jej formuła interwencyjnej siły wychowania może być nieskuteczna, jeżeli nie uda się rozwiązać konfliktów, które stwarza socjalizacja.

T. SZKUDLAREK (1999, s. 129) twierdzi: „[...] pomijając nieco zbyt totalizujący — jak na współczesną wrażliwość na różnice — charakter kategorii »człowiek« i »świat« w tej frazie oraz pewne wątpliwości co do natury relacji dialektycznej (zakłada ona bowiem perspektywę syntezy, co budzi ostatnio wątpliwości), definicję tę uznać można za jedną z najtrafniejszych w historii polskiej pedagogiki. Ujmuje ona bowiem wychowanie jako proces interwencji w »relację«, jako »trzecią siłę« w procesie ustalania znaczeń społecznego świata”. Uznaje ją za szczególnie trafną w odniesieniu do problematyki mediów.

Związek natury i kultury dostrzega Stefan Kunowski, przedstawiciel orientacji normatywno-filozoficznej reprezentujący typ pedagogiki personalistycznej. Zauważa, że wychowanie — będące siłą napędową rozwoju człowieka — jest dziełem nie tylko natury, ale również i kultury społeczeństwa, wartości w śro-

dowisku życia. Rola wychowania polega na wyprowadzaniu dziecka ze stanu natury i barbarzyństwa do stanu kultury. S. Kunowski wyodrębnia składniki wychowania, będące jednocześnie działającymi na siebie siłami: bios, etos, agos i los. Decydujące w wychowaniu jest — jego zdaniem — zagadnienie celu i wartości.

We współczesnej **emancypacyjnej pedagogice krytycznej** widoczne są ślady myślenia oświeceniowego, zakładającego związek wiedzy i wolności, a także pewien niesprzeczny z tą tradycją trop marksizmu (SZKUDLAREK, 1993b, s. 181).

Pedagogika krytyczna przeszła długą drogę teoretycznego rozwoju: od deterministycznych modeli reprodukcji struktur społecznych, do współczesnego otwarcia na dyskurs postmodernistów, w znacznym stopniu wykorzystujących idee poststrukturalizmu.

Niezwykle istotnym momentem historii pedagogiki krytycznej było sformułowanie teorii oporu. Postrzega ona szkołę jako instytucję o pewnej autonomii kulturowej, jako miejsce kulturowego konfliktu i walki politycznej, jako sfery publicznej, gdzie obok przemocy występuje opór, obok ideologii dominacji — ideologia opozycji, umożliwiającą tworzenie się kultur alternatywnych, dających podstawy identyfikacji tożsamości członków grup zdominowanych.

Projekt pedagogiki krytycznej w jej wersji prezentowanej przez Henry'ego Girouxa i Petera McLaren'a stanowi — zdaniem Tomasza SZKUDLARKA (1993b, s. 260; 2003a) — najbardziej interesującą, dzięki jej pogranicznemu usytuowaniu, propozycję postmodernistycznej edukacji. Jest to edukacja wyzwalamąca sferę życia publicznego, tworząca nowy obszar polityczności, projektująca przesłanki dla wspólnotowości, solidarności i odpowiedzialności. T. Szkudlarek „pograniczną” problematykę edukacyjną ujmuje w perspektywie krytycznej pedagogiki emancypacyjnej, która nie daje się jednoznacznie osadzić w opozycji: wiedza — wolność, ale zachowuje ostrożny stosunek do pojawiających się w toku interpretacji opozycji.

W ujęciu czołowego teoretyka amerykańskiej pedagogiki radykalnej H. Girouxa „edukacja musi być traktowana nie jako »produkcja wiedzy«, ale jako »produkcja podmiotów politycznych«. Jest to rozumiane w kontekście zadań szkoły jako instytucji krytycznej edukacji, służącej tworzeniu sfer publicznych w kształceniu obywateli, którzy są zdolni do sprawowania kontroli nad własnym życiem i – w szczególności — warunkami tworzenia i zdobywania wiedzy” (podają za: SZKUDLAREK, 1993b, s. 118; zob. DRÓŻKA, 1993, s. 18–26).

Tomasz SZKUDLAREK (2003a, s. 375) zwraca uwagę na to, że „projekt pedagogiki krytycznej obejmuje szeroki zakres oddziaływań, rozciągający się od czynników makrostrukturalnych (struktura społeczna, relacje władzy), poprzez instytucjonalne (szkoła i jej program), po jednostkowe (strategia adaptacji i oporu, konstrukcja podmiotowości w relacjach dominacji). Zakładana w tym pro-

jeckie perspektywa zmiany społecznej nie jest możliwa do osiągnięcia na wszystkich poziomach analizowanego układu”. W zależności od możliwości rozwojowych jednostkowe działania ukierunkowane są na różne cele, niekoniennie od razu chodzi o doprowadzenie do zauważalnej zmiany struktury klasowej społeczeństwa. Czasem podejmowane są zachowania konformistyczne, gdyż właśnie one w dalszej perspektywie umożliwią jednostce realizację jej celów.

Praktycznego sensu pedagogiki krytycznej można upatrywać w próbach ponownego przeformułowania edukacji obywatelskiej przez umiejscowienie jej wewnątrz analizy badającej często pomijany kompleks relacji pomiędzy wiedzą, władzą, ideologią, klasą i ekonomią (GIROUX, 2001, s. 115—155). Rozwijanym przez radykalnych teoretyków obiecującym ogniwem badań są badania szkoły jako miejsca kontestacji i walki oraz badania mechanizmów dominacji i oporu, które występują w szkole. Badania nad oporem młodzieży przeciw edukacji stanowią jeden z zasadniczych obszarów pedagogiki, pozwalają bowiem na rozpoznanie rzeczywistych barier rozwoju społecznego i indywidualnego oraz skutecznych i nieskutecznych strategii ich przekraczania⁵.

W kontekście wzrastającego radykalizmu przeciwników globalnego „nowego ładu ekonomicznego” może pojawić się sceptycyzm co do strategii edukacji krytycznej jako sposobu na zmianę społecznego świata. Konsekwentne opowiadanie się za dialogiem i wyzwoleniem poprzez krytyczną analizę znaczeń dominującej kultury także może rodzić sprzeciw, przymus.

Pedagogika jako teoria edukacji często odwołuje się do krytyki społecznej. Wiąże się z uwikłaniem procesów edukacyjnych w problem społecznych nierówności — ich rozumienie i projektowanie działań przeciwdziałających nierówności wymaga wypracowania szczególnej teorii i praktyki edukacji. Z jednej strony edukacja jako element systemu społecznego służy jego konserwacji, wychowuje jednostki, tak by akceptowały zastany porządek społeczny, z drugiej zaś strony to edukacji przypisuje się rolę czynnika społecznej zmiany i emancypacji.

Pedagogika krytyczna⁶ wpisuje się w podwójną wizję świata. Szuka jak najbardziej adekwatnej diagnozy mechanizmów dominacji i przemocy wpisanych w funkcjonowanie instytucji edukacyjnych oraz projektuje takie działania edu-

⁵ H. GIROUX ([1983] 2001, s. 146) powołuje się na badania Paula WILLISA (1977) i innych, które wskazują na to, jak kultura nieformalna, np. uczniów pochodzenia robotniczego, odrzuca konsekwentnie całość informacji i znaczeń oraz wartości ucieleśnianych w oficjalnym i ukrytym programie nauczania. W Polsce badania nad przerywaniem nauki szkolnej, problematyką selekcji szkolnych i nierówności społecznych w szkolnictwie prowadzili: Zbigniew KWIECIŃSKI (1972; 2002a; 2002b); Mirosław J. SZYMAŃSKI (1996, 1998); badania nad oporem młodzieży przeciw edukacji przeprowadziła Ewa BILIŃSKA-SUCHANEK (2000).

⁶ Tego rodzaju analizy krytycznych teorii edukacji można znaleźć przede wszystkim w pracach: Kwiecińskiego, Witkowskiego, Szkudlarka, Śliwerskiego.

kacyjne, jakie miałyby szansę przyczynić się do zwiększenia zakresu indywidualnej i zbiorowej wolności. Teksty z obszaru pedagogiki krytycznej zawierają swoiste deklaracje: zakłada się, że społeczeństwo powinno być oparte na dialogu, a jednostka przygotowana do życia tak, by mogła odpowiedzialnie uczestniczyć w dialogu. Konkretny kształt społeczeństwa zależy już natomiast od przebiegu owego dialogu, powstaje w wyniku społecznego dyskursu.

H.A. Giroux, P. McLaren wyróżniają trzy elementy składające się na podstawę strategii edukacji radykalnej: akceptacja różnic w miejsce ujednolicenia, skłanianie do wyrażania zróżnicowanych poglądów w miejsce narzucania kultury elit i narzucania milczenia mniejszościom oraz kształcenie kompetencji do kierowania własnym życiem w miejsce bierności i podporządkowywania się. Tak pojmowana działalność edukacyjna podejmowana jest na pograniczu kultur⁷.

Ale i również emancypacyjna pedagogika krytyczna nie zakłada już naiwnie, że można kogoś po prostu raz na zawsze uwolnić. Pedagodzy, pisarze postkolonialni zdają się mieć świadomość, iż tożsamość jest hybrydą, tworzącą się w relacji do dominującej władzy i opozycyjnej wobec niej praktyki nazywania (SZKUDLAREK, 1995b, s. 12).

Nałożona na szkołę funkcja reprodukcji stosunków ekonomicznych prowadzi do nieuniknionego konfliktu interesów między nauczycielami i uczniami, sytuuje ich po przeciwnych stronach (nauczyciele jako przedstawiciele klasy średniej są bowiem w szkole reprezentantami systemu). Bliższa analiza typu konfliktów jest jednak niemożliwa w ramach opisywanego modelu teoretycznego, gdyż zakłada, pewien rodzaj oporu uczniów. Opór jest drugą stale obecną stroną represyjnych oddziaływań systemu społecznego na procesy socjalizacyjne grup i jednostek. Opór w sytuacjach szkolnych — w kontekście paradygmatu oporu — na polskim gruncie przedstawia E. BILIŃSKA-SUCHANEK (2000). Występowanie dwuznaczności i wzajemnie przeciwstawnych tendencji akcentuje także L. WITKOWSKI (2000a, s. 159), w którego przekonaniu edukacja wymaga „przyjęcia do wiadomości swoistego rozwojowego »paradoksu żyłki« — najbardziej rozwojowe są jednocześnie te sytuacje, okoliczności, doświadczenia, które niosą jednocześnie sporo zagrożeń”.

Dialektyczne ujęcia wychowania, postrzeganie natury i kultury, kultury i edukacji, władzy i wolności przez pryzmat konfliktu to efekt badań na polu pedagogiki kultury (Hessen, Nawroczyński, Suchodolski), pedagogiki socjalistycznej (Miller, Suchodolski), nowej socjologii oświaty (SAWISZ, 1989, SZCZEPAŃSKI, 1989), sięgającej do marksizmu, ale ze znaczącymi i wpływowymi dokonaniem Basila BERSTEINA (1990) czy Pierre’a BOURDIEU, Johna PASSERONA (1990). To także rezultat dokonań brytyjskiej szkoły studiów kulturowych, od-

⁷ H. Giroux posługuje się na określenie tego podejścia terminem *border pedagogy*. W polskiej literaturze zostało ono nazwane terminem „pedagogia pogranicza” i rozpowszechnione przez Z. Kwiecińskiego; por. KWIECIŃSKI, WITKOWSKI, red., 1990.

wracającej ostrze metody antropologicznej wypracowanej w badaniu „kultur mniejszych” i stosującej ją także do badania kultur dominujących (BARKER, 2005). To ponadto dokonania teorii społecznej budowanej wokół haseł nowoczesności, wreszcie — wizje konstruowane w tekstach pedagogiki krytycznej, łączącej wymienione tu podejścia teoretyczne w konstruktach nie tylko opisujących mechanizmy dominacji uniemożliwiające realizację oświeceniowej rewolucji pedagogicznej, ale usiłujących także tworzyć nowe społeczne utopie edukacji wyzwalałającej. To wreszcie sięgnięcie do rozwijanej przez T. SZKUŁARKA (1993b, 1995a, 1995b) pedagogiki pogranicza, w której napięcie między krytyczną świadomością kulturowej przemocy wpisanej w działania pedagogiczne a wciąż żywą tradycją oświecenia dla wolności tworzy oś pedagogicznego myślenia. Według T. SZKUŁARKA (1995b, s. 12) podstawowy dylemat pedagogiki dążącej do emancypacji zależy od tego, „jak znosząc jedną formę ograniczenia ludzkiej wolności, nie wprowadzić kolejnej postaci przemocy? Czy edukacja bez przemocy, bez dyskursyjnej dominacji, bez ideologicznego zawłaszczania jest możliwa?”.

Zadaniem tych, którzy wypracowują system edukacyjny dla całego społeczeństwa, jest zapewnienie, by obie funkcje edukacji — transmisja wartości i kreowanie tożsamości jednostki — były realizowane. Zadaniem poszczególnych rodziców i wychowawców, w ich codziennych kontaktach z dziećmi, uczniami, studentami, jest znalezienie drogi pomiędzy indoktrynacją i permissywnością. Sądzę, że nie chodzi tu o znalezienie „złotego środka”, ale raczej o akceptację tych dwóch aspektów życia społecznego, funkcjonowania człowieka i uwzględnianie ukrytej w nich zasady dialektyki.

Tradycyjny system wychowania uwypuklał indoktrynację i przygotowanie zawodowe, wyzwolenie — tylko dla nielicznych. Wyzwolenie w formie edukacji liberalnej (pedagogika humanistyczna, antypedagogika) prowadzi do niedostatecznego wyposażenia kulturowego jednostki. Emancypacyjna pedagogika krytyczna — przy całym uznaniu dla jej konstrukcji teoretycznej i dorobku — w niewystarczającym zakresie uwzględnia wewnętrzne sprzeczności, konflikt potrzeb człowieka, zależną od wieku gotowość do wypełniania określonych zadań, stawianych przez społeczeństwo jednostce do wypełnienia, a także niezbędną stymulację ze strony środowiska.

W warunkach globalizacji nastąpił zwrot ku indywidualizmowi (GIDDENS, [2001] 2005, s. 84). Epoka informacji, mediów, Internetu sprzyja decentralizacji i indywidualizmowi (GIDDENS, [2001] 2005, s. 475—511). Uzasadnione zatem wydaje się zwracanie większej uwagi na kwestie rozwoju indywidualnego. We współczesnym świecie „nie mamy wyboru: musimy wybierać” — pisze Anthony Giddens. Wybór nie jest kwestią możliwości, lecz konieczności. Gordon MATHEWS (2005, s. 260) twierdzi, że „supermarket” kultury wydaje się wykraczać poza rynek w sferze wyborów i tożsamości ludzi. Rozpatrywanie współczesnej kultury w kategoriach „supermarketu” ukierunkowuje uwagę na

walkę o uzyskanie tożsamości. Jednostki o skomplikowanym wnętrzu toczą walkę o swoją tożsamość.

Przy postępującym procesie globalizacji i homogenizacji kultur pojawiają się zatem nowe dylematy edukacyjne, których nie da się rozwiązać, stosując założenia pedagogiki krytycznej. Perspektywa otwartego krytycznego stosunku do rzeczywistości uniemożliwia tego rodzaju jednoznaczne rozstrzygnięcia, pozwala natomiast widzieć dualistyczne struktury znaczeń, które określają punkty graniczne współczesnej myśli (SZKUDLAREK, 1993b). Edukacja wymaga pewnych rozstrzygnięć, jakiejś wykładni pozwalającej określić efektywność wychowania. Jedną z takich perspektyw może być pedagogika rozwoju.

Współczesna tożsamość jest wielowymiarowa, złożona, wielopłaszczyznowa, czasem rozproszona w różnych kontekstach, uwikłana w sprzeczne uwarunkowania (przy przyjęciu tezy, że naciski, władza, przymus uczestniczą w procesie tworzenia tożsamości). Każdy człowiek doświadczający wielokulturowości (doświadczenie ucznia w zróżnicowanej płciowo, etnicznie, wyznaniowo, kulturowo, pokoleniowo szkole) identyfikuje się częściowo z wieloma, często wzajemnie sprzecznymi, stanowiskami podmiotowymi. Wydaje się, że właśnie uwzględnienie wielowymiarowości procesu edukacji stanowi decydujący czynnik otwierający pedagogikę rozwoju na kategorie wypracowane w takich obszarach myśli, jak filozofia dekonstrukcji, psychologia rozwoju, teorie konfliktu. Interpretacje, których się tu podejmuje, mają charakter dekonstrukcyjny, zmierzają bowiem do odsłonięcia dualnych napięć, opozycji między elementami tworzącymi struktury poszczególnych ujęć, do poszukiwania w nich — i między nimi — elementów nierozstrzygalnych, ambiwalentnych, niedających się ująć jednoznacznie.

Z oglądu rzeczywistości edukacyjnej wynika konieczność rozważenia edukacyjnych konsekwencji niewyraźnie zarysowanych stanowisk, niedokładnie wyartykułowanych interesów politycznych.

Perspektywą teoretyczną ujmującą wykutą w konflikcie tożsamość jako zadanie do wykonania, jako konstrukt oparty na dualistycznych opozycjach znaczeniowych może być pedagogika rozwoju, kładąca nacisk na szczególną dialektykę „otwarć” (hybrydyczności, procesualności) i „domknięć” tożsamości *Ja* przeciwstawianej *Innemu*. Dialektyka ta wiąże się z dialektyką swobody / wolności w relacjach do przymusu / władzy. Mamy tu do czynienia z jednością projektu indywidualnego upelnomocnienia i społecznego rozwoju, relacjami władzy, przymusu, ugruntowanymi w formach życia społecznego, które mogą być zmieniane, jeśli możliwości krytycznego myślenia i działania, dostrzegania i radzenia sobie z konfliktami zostaną przez jednostkę rozwinięte, a nie zablokowane w procesie edukacji.

Pedagogika rozwoju nie poszukuje „trzeciej drogi” między konserwatyzmem i liberalizmem. Opierając się na jej założeniach, nie głoszę tu nowej ideologii, lecz prezentuję wyniki pogłębionej refleksji nad złożoną rzeczywisto-

ścią ludzkiej egzystencji w społeczeństwie prowadzonej w świetle dialektycznych koncepcji rozwoju i wychowania. Przedmiotem badań jest człowiek ujmowany w wymiarze życia społecznego. Jednostka — usytuowana w obrębie różnorodnych czynników — podlega oddziaływaniom środowiska wewnętrznego (kontekst rozwoju) i otoczenia (środowisko zewnętrzne). Z każdego z obszarów zachowań tożsamościowych (w myśl Teorii Zachowań Tożsamościowych T. Lewowickiego): ciągłość kulturowa, stereotypy i uprzedzenia, genealogia kulturowa, psychologiczne i socjologiczne koncepcje zachowania i rozwoju, potencjał społeczno-gospodarczy i kulturowy, konteksty światopoglądowe, polityczne, jednostka czerpie pewne elementy swego samookreślenia, kształtuje swoją tożsamość. To przyswajanie (walencja kulturowa w ujęciu A. Kłoskowskiej) nie odbywa się łagodnie, ale wyznaczone jest napięciami, sprzecznościami, przeciwnymi tendencjami przymusu i swobody, oddziaływaniami natury i kultury. Konflikty oraz kryzysy jednostkowe (kryzys w rozumieniu teorii E.H. Eriksona) i społeczne (pozytywne znaczenie kryzysów i konfliktów zgodnie z socjologicznymi teoriami konfliktowymi) sprzyjają rozwojowi, zaburzają bowiem istniejącą równowagę, powodując dysonans, zaciekawienie, zainteresowanie, pobudzają do działania, w efekcie — prowadzą do przywrócenia równowagi, czyli do rozwoju.

2.3. Teoria rozwoju psychospołecznego Erika H. Eriksona i jej empiryczne próby aplikacji w kontekście pedagogiki

Sprawy zadań rozwojowych nie należą do szczególnie eksponowanych pedagogicznych wątków poczyniń badawczych i programów oświatowych w Polsce. Życie w nowoczesnym, wielokulturowym społeczeństwie jest wszakże serią zadań, które trzeba opanować. Podjęty projekt badawczy wpisuje się w tę lukę. Okres dorastania można potraktować jako pierwszy ważny etap na drodze do pełnej integralności lub dezintegracji, jako istotny i konieczny początek rozwoju dojrzałej tożsamości *ego*. Nie wyklucza to, oczywiście, możliwości pojawienia się kryzysów tożsamościowych u ludzi w średnim wieku i później. Rozwiązania osiągnane w okresie dorastania nie są ani jedyne, ani ostateczne, co znajduje potwierdzenie w profilach tożsamości.

Poszukiwania warunków rozwoju człowieka prowadzą bądź do tworzenia nowych teorii edukacyjnych, bądź do przybliżenia, rekonstrukcji i twórczej adaptacji teorii już znanych. Taką przywoływaną przeze mnie koncepcją jest teoria rozwoju psychospołecznego E.H. Eriksona. W Polsce jest ona znana dość pobieżnie, fragmentarycznie, chociaż ostatnio wydane zostały tłumaczenia prac E.H. Eriksona i powstały opracowania na jej temat. Atrakcyjność jej założeń

teoretycznych jest stale odkrywana, brak jednak rozstrzygnięć praktycznych. Indywidualne poszukiwania przynoszą niewielkie korzyści w praktyce oświatowej, szczególnie szkolnej. Przedstawię teraz sposoby wykorzystania teorii rozwoju psychospołecznego w pedagogice, także doświadczenia badawcze w jej stosowaniu.

Pedagogiczne implikacje teorii E.H. Eriksona są raczej skromne. Nawiązywali do niej: L. WITKOWSKI (1988a, 1988b, 1989a, 1994, 1995, 1998a, 1998b, 2000a, 2000b) — humanistyka; T. HEJNICKA-BEZWIŃSKA (1991) — w kontekście szans i barier rozwoju; M. CZEREPANIAK-WALCZAK (1994) — pedagogika emancypacyjna; J. MILUSKA, E. PAKSZYS (red., 1995) — w zakresie kategorii płci; J. KOCIUBA (1996) — odnośnie do tożsamości aktora; W. DRÓŻKA (1997) — w badaniach nad pokoleniem nauczycieli; M. KUCHCIŃSKA (1997) — w odniesieniu do zadań zleczanych dziecku; A. NAŁASKOWSKI (1998) — w kontekście twórczości; Z. KWIECIŃSKI (2000) — w zakresie problematyki kontekstu i horyzontu związków między tożsamością, rozwojem a edukacją; K. RUBACHA (2000) — w badaniach nad rolą nauczyciela; E. BILIŃSKA-SUCHANEK (2000) — w kwestii oporu szkolnego; R. LEPPERT (2002) — w badaniach nad maturzystami.

Polskie odczytania E.H. Eriksona, nie tak zresztą częste, są raczej fragmentaryczne, za wyjątkiem prac Lecha Witkowskiego. Autor ten wypowiada się przeciw sentymentalizmom humanistycznym (WITKOWSKI, 2000a, s. 159). Podkreśla, że problemu rozwoju nie unikną zarówno tradycyjne praktyki pedagogiki, zwłaszcza sentymentalizującej, jak i wyłącznie hermeneutyczne pochwały inności, gdyż z jakości recepcji humanistyki i hermeneutyki wśród pedagogów nie sposób przejść do większej atrakcyjności myślowej i otwarcia na dialog.

Teoria E.H. Eriksona wydaje się mieć zastosowanie do badań nad edukacją. Skorzystała z niej T. HEJNICKA-BEZWIŃSKA (1991) w przygotowaniu koncepcji badań nad orientacjami życiowymi młodzieży oraz w interpretacji uzyskanych wyników badań empirycznych. Stosuje ją też R. LEPPERT (2002), prezentując wyniki przeprowadzonych w 2000 r. badań nad maturzystami. W kontekście problematyki tej pracy warto zwrócić uwagę na doświadczenia badawcze T. Hejnickiej-Bezwińskiej, która w swoich badaniach nad orientacjami życiowymi młodzieży odwoływała się do zaproponowanego przez L. WITKOWSKIEGO (1988b, s. 113) „wektora epistemologicznego” w analizie profilu tożsamości, przywołując elementy teorii rozwoju psychospołecznego tożsamości E.H. Eriksona.

Zdaniem T. HEJNICKIEJ-BEZWIŃSKIEJ (1991) wartość teorii E.H. Eriksona polega na tym, że pozwala ona dostrzegać potencjalne napięcia i zagrożenia oraz rzeczywiste patologie procesów edukacyjnych. W moim przekonaniu istotna jest również, kwestia wykorzystania tej teorii do wytłumaczenia mechanizmów zachowań tożsamościowych młodzieży przejawianych w życiu szkolnym. Na podstawie rzetelnej diagnozy realna wydaje się możliwość wypracowania teorii pedagogicznej, która może wykorzystywać podejście E.H. Eriksona do wyja-

śniania procesu kształtowania się tożsamości, ukazujące, iż rozwój *ego* jest nieustannie modyfikowany przez podstawowe konflikty między kolejnymi formami rzeczywistości społecznej a indywidualnymi potrzebami i możliwościami.

M. CZEREPANIAK-WALCZAK (1994) przywołuje wybrane kategorie koncepcji E.H. Eriksona, odnosząc je do pedagogiki emancypacji. Niejednoznaczność pojęcia emancypacji, wiązania zakresu pojęciowego z uwalnianiem od zależności — w jej przekonaniu — wywołuje nierzadko negatywne skutki. Jako przykład negatywnych skutków uwalniania od zależności przywołuje występujące w koncepcji E.H. Eriksona zjawisko izonomii. Wskazując na złożoność emancypacji, poszukuje teorii, która pozwoliłaby wyjaśnić ten proces. Odwołując się do wielu stanowisk i koncepcji rozwoju, za wiodącą uznaje orientację psychospołeczną. Podkreśla, że istotną rolę w rozwoju współczesnej teorii emancypacji odgrywa koncepcja E.H. Eriksona. Przez pryzmat elementów teorii E.H. Eriksona ukazuje perspektywę wychowania jako kształtowania kompetencji emancypacyjnych, którym nadaje rangę centralnego pojęcia. Jest ono stosowane do opisywania właściwości podmiotu wyrażającej się w dostrzeganiu oraz rozumieniu ograniczeń i deprivacji, w świadomej niezgodzie na nie, w wyborze dróg ich pokonania, w osiąganiu nowych praw i pól wolności. Wskazuje także perspektywę rozwoju pedagogiki emancypacji — wyjaśniającą, poznawczą, metodyczną. Podkreśla istotną rolę, jaką w rozwoju współczesnej teorii emancypacji odgrywają koncepcje postfreudystów, a wśród nich E.H. Eriksona. M. CZEREPANIAK-WALCZAK (1994, s. 130) wymienia cechy sytuacji pedagogicznych gwarantujących realizację procesu emancypacji. Koncentruje się na kompetencjach emancypacyjnych. Jej zdaniem proces emancypacji poprzez edukację jest strukturą działań w sytuacjach obejmujących kolejne przestrzenie życiowej aktywności.

A. NALASKOWSKI (1998) odwołuje się do pojęcia „twórczego *ego*”, umożliwiającego wyjaśnienie innowacyjnego zachowania się człowieka wobec nowych problemów. Zwraca uwagę na możliwości wykorzystania teorii E.H. Eriksona jako tej, która może stanowić płaszczyznę teoretyczną dla rozumienia procesów twórczych. Znaczące z punktu widzenia procesów edukacyjnych, a zwłaszcza twórczego rozwoju jest postrzeganie i akcentowanie rozwoju „twórczego *ego*” oraz jego dynamiki w poszczególnych fazach.

E. BILIŃSKA-SUCHANEK (2000, s. 269) założyła, że szkoła jako system społeczny jest miejscem tworzenia się w okresie dorastania oporu, prowadzącego do marginalizacji / emancypacji aktywności ucznia w szkole. Opór przejawiany w okresie dorastania decyduje o potencjale rozwojowym człowieka. „[...] jeżeli opór młodych ludzi w tym okresie zostanie świadomie wykorzystany do działań na rzecz »upełnomocnienia«, czyli nabywania środków do krytycznego przyswajania sobie wiedzy wyposażającej ich w kompetencje do decydowania o sobie i o otoczeniu społecznym, to pełnić on może funkcję emancypacyjną” (BILIŃSKA-SUCHANEK, 2000, s. 268).

E. Bilińska-Suchanek sytuując problematykę szkoły w innym niż subiektywny czy obiektywny paradygmat, zwany przez nią paradygmatem oporu (trzecim), w interpretacjach oporu w okresie dorastania odwołuje się do koncepcji epigenezy rozwoju człowieka E.H. Eriksona. Rozwój indywidualności — jej zdaniem — pozostaje w niezaprzeczalnym związku ze zjawiskiem oporu i koniecznością jego występowania. Manipulacja, którą stosuje nauczyciel, prowadzi, z jednej strony, do braku wiary we własną kreatywność i podmiotowość, z drugiej zaś — konfliktu, który ma moc wyzwalamą (BILIŃSKA-SUCHANEK, 2000, s. 269). „[...] każdy z typów oporu, również marginalizujących aktywność ucznia w szkole, może prowadzić do rozwoju indywidualności poprzez hybrydyzację tych typów — prowadzącą do oporu twórczego, transformatywnego, jeżeli ustosunkowanie się do świata do jego faktycznych zależności będzie wiązało się z podstawowym warunkiem tworzenia się odpowiedzialności i dojrzałości szkolnej (charakterystycznej dla oporu transformatywnego)” (BILIŃSKA-SUCHANEK, 2000, s. 269).

Jednak każdemu typowi oporu, nawet transformatywnemu, zagraża niebezpieczeństwo marginalizacji, jeżeli nie będzie traktowany przez system jako rozwojowy (w sensie zarówno ogólnym, jak i jednostkowym), ponieważ „cokolwiek stawia opór, może przeżyć wyłącznie pod warunkiem, że stanie się elementem systemu” (ADORNO, HORKHEIMER, [1979] 1994, s. 150).

Kwestię sprzeczności i napięć w odniesieniu do zadań zleczanych dziecku próbuje odczytywać, odwołując się do teorii E.H. Eriksona, Maria KUCHCIŃSKA (1997). Jej zdaniem trzeba przyjąć konieczność istnienia stałego napięcia pomiędzy zniewalającymi dziecko praktykami całkowitego zlecenia zadań a zadaniami je wyzwalamymi — zarówno tymi „na miarę” rozwoju, jak i „o krok” wyprzedzającymi ów rozwój (KUCHCIŃSKA, 1997, s. 124). Autorka ta stoi na stanowisku, że przy uwzględnieniu progresywnych zmian w rozwoju dziecka o wiele istotniejsze od bogactwa doświadczanych stopni swobody jest adekwatność przyznawanego stopnia swobody do poziomu rozwoju dziecka. Na podstawie koncepcji Eriksona M. Kuchcińska postuluje stopniowe odchodzenie od praktyk całkowitego zlecenia zadań dziecku na rzecz zadań wyzwalamych. W moim przekonaniu E.H. Erikson wskazywał raczej na oscylowanie między dwoma biegunami przeciwnych praktyk (zlecenie zadań i formułowanie zadań wyzwalamych).

Problematyka kontekstu i horyzontu związków między tożsamością, rozwojem a edukacją, m.in. w odniesieniu do teorii E.H. Eriksona, była przedmiotem analiz Zbigniewa KWIECIŃSKIEGO (2000, s. 13—18). Jego zadaniem różne sposoby rozumienia edukacji: ogół doświadczeń i wpływów na rozwój jednostki; ogół możliwości rozwojowych jednostki i stopień ich wykorzystania; ogół instytucjonalnych działań z intencją wpływania na rozwój jednostki, implikują zadania poznawcze, treść i sposób analizy w próbach zrozumienia jej procesów, warunków, skutków i funkcji; za każdym razem odnieść je można do kwestii rozwoju

i kształtowania tożsamości. Na tożsamość i rozwój patrzy jako na uniwersalne cele edukacji oraz jako na kryteria oceny jej rezultatów.

Praktyka edukacji często wyprzedza narzucane jej przez pedagogikę ograniczenia. Z. Kwieciński mówiąc o pedagogii przejścia, akcentuje proces, ruch na styku, na krawędziach, na obszarach łączących rozdzielne dotychczas tradycje myślowe. Postuluje przewyższanie wcześniejszych ograniczeń i wykorzystanie tego, co dotąd skazane było na byt na obrzeżach. Twierdzi, że pedagogia przejścia i pogranicza nie może narzucać innym własnej normatywności. Jest zbiorem praktyk poznawczych i działań praktycznych na rzecz odmiennej rozumienia edukacji, jej warunków, procesów, schematów analitycznych, innych niż dominujące czy nawet uznawane za oczywiste (KWIECIŃSKI, 1990a, s. 5—10).

Nowe potrzeby rozwoju współczesnego człowieka prowokują (w literaturze pedagogicznej, socjologicznej i porównawczej w innych naukach społecznych) do stawiania wielu pytań dotyczących m.in.: teorii pedagogicznej — adekwatnej do nowej sytuacji, twórczej adaptacji znanych koncepcji oraz tworzenia nowych teorii. Stojąc zatem przed nierozwiązanymi problemami, trzeba szukać analogii, podejmować próby i symulacje.

Po dojściu do radykalnego humanizmu postulowane jest m.in. uczenie się stanowienia norm współżycia (zalecenia Rady Europy). Z jednej strony mamy do czynienia z dążeniem do utrwalania *status quo* społeczeństwa, do przekazu pokoleniowego wartości, dziedzictwa kulturowego, a z drugiej — z potrzebą samourzeczywistniania się indywiduum. Możliwości pogodzenia tych przeciwnych tendencji upatruję w działaniach podejmowanych w ramach edukacji międzykulturowej, rozwijanej w Polsce przez Tadeusza Lewowickiego i Jerzego Nikitorowicza.

Kategorie pojęciowe „tożsamość”, „zadania rozwojowe”, „kryzys” w ujęciu E.H. Eriksona okazują się użyteczne dla praktyki działań społecznych podejmowanych na gruncie edukacji międzykulturowej, a także wykorzystywane do jej badania. Mogę wskazać własne, choć stosunkowo skromne w tej mierze, próby wykorzystania teorii E.H. Eriksona do interpretacji zjawisk i procesów związanych praktyką oświatową, a dokładnie — z edukacją międzykulturową. Zastosowałam je m.in. do wyjaśniania i badania takich spraw, jak: orientacje wartościujące młodzieży, postawy w stosunku do *Innego*, stereotypy i uprzedzenia, potencjał interakcji konfliktowej, antynomie społecznej przestrzeni wychowania, komunikacja międzykulturowa, partnerzy w edukacji, problematyka transmisji i transgresji tradycji (SZCZUREK-BORUTA, 2001a, 2004, 2005a, 2006a, 2006b).

Wydaje się, że ponowne sięgnięcie w badaniach pedagogicznych do psychologicznej perspektywy rozwoju w ujęciu E.H. Eriksona (napięcia, sprzeczności), do koncepcji zadań rozwojowych R.J. Havighursta może mieć znaczenie dla rozwoju myśli pedagogicznej.

Uwzględniając specyfikę edukacji międzykulturowej (szkoła jest tu postrzegana jako miejsce spotkania kultur, teren, na którym są eksponowane i analizowane różnice pomiędzy kulturami), wychodzę z założenia, że edukacja może wspierać jednostkę w kreowaniu jej tożsamości (od tożsamości rodzinnej, rodzinnej, parafialnej, etnicznej, regionalnej poprzez narodową, państwową, kulturową, do europejskiej, światowej, globalnej). Zauważam potrzebę przekazywania i utrwalania wartości kulturalnych (poczynając od dziedzictwa kulturowego przodków: środowiska rodzinnego, lokalnego poprzez kulturę narodową do ogólnoludzkiej), będących źródłem kreowania tożsamości.

Dotychczasowe wyniki badań nad warunkami i możliwościami zastosowania teorii E.H. Eriksona do organizowania i doskonalenia procesów edukacyjnych są raczej skromne. Warto je pogłębić. Rola badań nad realizacją zadań rozwojowych, tożsamością młodzieży wydaje się szczególnie ważna ze względu na to, że społeczeństwo nie udziela jej jednoznacznej odpowiedzi na pytania: Jaka jest? Jaka powinna być? Do czego powinna dążyć?

Problem tożsamości w społeczeństwie, które oferuje wiele alternatywnych sposobów życia, staje się podstawowym problemem egzystencjalnym. Kategoria tożsamości jest ważną kategorią w badaniach empirycznych i interpretacjach teoretycznych. Nic dziwnego, że interesuje się nią także pedagogika.

Zastanawiając się nad racjonalnością pedagogiki „między przymusem i wolnością”, warto przywołać jako przykład pracę Roberta KWAŚNICY (1987) *Dwie racjonalności. Od filozofii sensu ku pedagogice ogólnej*, odwołującą się do hermeneutycznej refleksji filozoficznej. Autor wyróżnia dwa typy racjonalności: adaptacyjną i emancypacyjną, uznając je za środki podnoszące techniczną efektywność celowo organizowanych działań wychowawczych, z tą różnicą, że pedagogika adaptacyjna o taki status wiedzy programowo zabiega, a pedagogika emancypacyjna bezskutecznie próbuje się przed nim uchronić. Obie odmiennie pojmują rozwój jako cel wychowania. W przypadku racjonalności adaptacyjnej (pedagogiki behawiorystycznej, konserwatywnej) za cel wychowania uznawany jest rozwój wychowanka — adaptacja do zastanych warunków życia, tożsamość konwencjonalna, tożsamość roli. Natomiast w przypadku racjonalności emancypacyjnej (pedagogika humanistyczna, liberalna) rozwój wychowanka pojmowany jest jako samorealizacja, samowychowanie; tożsamość postkonwencjonalna, tożsamość osoby. R. Kwaśnica twierdzi, że nie są to całkowicie przeciwstawne sobie pedagogie, lecz dwa bieguny jednej całości; jest to zatem pedagogika adaptacyjno-emancypacyjna. To pierwsze jej określenie wskazuje na teoretyczną jedność uprawianej przez nią refleksji (ten sam status interesujących ją pytań: o cel wychowania, zadanie wychowania, istotę zmian edukacyjnych, istotę oddziaływań pedagogicznych, metody, środki i formy wychowania, edukację, pomoc; drugie zaś — sygnalizuje treściową sprzeczność gromadzonych przez nią ustaleń (odwoływanie się do odmiennych wartości).

R. Kwaśnica nie uważa, by była możliwa „trzecia” pedagogika. Możliwe jest natomiast trzecie wyjście, lokujące nas ponad sporem o koncepcje wychowania i poza paradygmatem pedagogiki. Polega ona na uzupełnieniu refleksji pedagogicznej o refleksję w perspektywie pytań drugiego stopnia. Nie chodzi tu zatem ani o zastąpienie pedagogiki paradygmatycznej inną pedagogiką, ani o zlikwidowanie jej, udoskonalenie czy dyskredytowanie, lecz o tłumaczenie. Wydaje się, że takiego właściwie wytłumaczenia dostarcza pedagogice teoria E.H. Eriksona, która zwraca uwagę na procesy zarówno przystosowania, jak i wyzwalań, dokonujące się na tle rozwoju jednostki. W ramach jej wiedzy ujawnia się prawda o naszych czasach i o nas samych, możliwe jest rozumienie procesów rozwoju jednostkowego i społecznego. Intencją zastosowania tej teorii nie jest budowanie nowej teorii opartej na tej wiedzy, lecz takie jej tłumaczenie, które ukazuje ludzką egzystencję na tle społecznych warunków edukacji. Dokonywanie takiego przekładu konstytuującej się w jej ramach wiedzy wskazuje sens obu stanowisk wraz z ich ograniczeniami. Nie chodzi tu o pojednanie z prawdą, która sama pojednawczą nie jest, nie o tolerancję dla nietolerancyjnej wiedzy, lecz o wezwanie do otwartości na inność *Innych*, do gotowości rozumienia prawdy cudzej, do dialogu perspektyw, samorefleksji, do czego nawołuje i podejmuje działania praktyczne w tym zakresie pedagogika międzykulturowa (m.in. LEWOWICKI, 2000b; NIKITOROWICZ, 2005; SZKUDLAREK, 2003b).

Po przeprowadzeniu hermeneutycznej analizy porównawczej teorii wychowania adaptacyjnego i emancypacyjnego R. KWAŚNICA (1987, s. 111) stwierdza: „Spór o koncepcje wychowania będąc w istocie sporem o wartości, ale — co ważne — sporem toczącym się w perspektywie pytań pierwszego stopnia, musi pozostać dla uczestniczących w nim sporem sensownym, a przy tym — czego obie nie zauważają — nierozwiązywalnym. Nie sądzę, aby dało się go rozwiązać przyznając racje tylko jednej ze stron. Racje mają bowiem obie, każda inne, ale w jej własnej perspektywie aksjologicznej — wystarczające. Jak wszelkie racje są one jednak patrykularne i stronnicze, czego obie strony zdają się nie zauważać, żądając dla własnej koncepcji wyłączności i bezwarunkowej akceptacji”.

Podobny pogląd prezentuje L. WITKOWSKI (2000a). Jego zdaniem żadna wzniosłość etyczna, żadne zaangażowanie ideologiczne czy świętość racji nie mogą pretendować do wyłączności i oczywistości czy to w pochwałach, czy w potępieniu. Taka presja jest jednocześnie kulturową i ludzką autodestrukcją. Pozbawia uwzględniania całej złożoności materii. Głębsze racje myślowe nie dochodzą do głosu, jeśli zabraknie rzeczywistego sporu je wydobywającego.

W kontekście przedstawianych rozważań sednem edukacji szkolnej nie jest opowiadanie się po któreś stronie, ale tworzenie warunków do pogłębiania procesu wartościowań, namysł, refleksja nad zderzeniem się różnych myśli. Sytuacje sporu, dopuszczania do głosu wielu stanowisk aktywizują, oczywiście przy założeniu minimum ontologicznej ambiwalencji świata. Przyjęta przeze mnie

perspektywa spojrzenia na rozwój i zadania rozwojowe z punktu widzenia teorii E.H. Eriksona wpłynęła na opracowanie strategii badawczej. Jej efekty wymagają jeszcze kontynuacji. Podjęłam próbę prześledzenia sposobów ujmowania rozwoju jako celu wychowania w różnych strategiach edukacji, szczególnie uwagę zwracając na sprzeczności, konflikty, kryzysy, będące siłą napędową rozwoju indywidualnego, a także na sprzeczności w obrębie teorii pedagogicznych, często stanowiące impuls do myślenia o powinnościach edukacji. Na tle kryzysów, konfliktów istniejących zarówno w obrębie różnych orientacji badawczych, jak i pomiędzy nimi warto pójść tropem kategorii ambiwalencji pojawiającej się we współczesnej humanistyce (L. Witkowski) i w naukach społecznych — w pedagogice (J. Gnitecki), socjologii (R. Merton).

Postulatowi wychowania prorozwojowego, sprzyjającego rozwojowi, powszechnie wyrażanemu przez przedstawicieli różnych orientacji edukacyjnych, w tym także pedagogiki międzykulturowej, towarzyszy wyszukiwanie warunków realizacji tego procesu poza formalnym systemem oświatowym (rodzina, środowisko lokalne, grupa wyznaniowa, etniczna). Poszukiwane są i organizowane różne pola pracy pedagogicznej, wolne od ograniczeń właściwych dla szkoły. Niemniej jednak zgromadzone w ich zakresie doświadczenia, wzbogacone odkryciami nauk społecznych i psychologicznych, pozwalają na uznanie szkoły za jedno ze znaczących środowisk rozwoju. Stąd przedmiotem moich własnych rozważań jest edukacja szkolna.

Szkoła została utworzona w celu przymusu i urabiania — jak mówi Alvin TOFFLER (1986). Choć budzi to sprzeciw, współczesna krytyka szkoły, zarówno ta konserwatywna oraz liberalna, jak i podejmowana przez pedagogikę krytyczną, nie pozostawia jednak złudzeń co do tego, czy społeczeństwa zamierzają odstąpić od tego celu.

Przyjmując za E.H. Eriksonem trójstopniowość struktury etosu (od moralności zakazów przez ideologię uzasadnień do etyczności uniwersalnych), należy uznać za konieczne stałe napięcia pomiędzy zniewalającymi jednostkę praktykami przymusu a wyzwaniem. Chodzi tu o oscylowanie między praktykami związanymi z przymusem i wolnością. Trwałe i sztywne, niezmiennie opowiadanie się za określonym, jednym tylko typem oddziaływania nie sprzyja rozwojowi, nie służy wspomaganie rozwoju, nie umożliwia bowiem pokonywania kryzysów, które istnieją na styku tych dwóch sposobów pedagogicznego oddziaływania.

Sytuacje przymusowe wyzwalają uległość, posłuszeństwo, rodzą także bunt, opór, prowadzą do konfliktów, a to daje młodemu człowiekowi czas potrzebny na odroczenie, dokonanie ostatecznych wyborów, stwarza szansę na odrodzenie witalności, potwierdzenie własnej wartości. W myśl teorii E.H. Eriksona napięcia są pożądane. Pozorne staje się rozstrzyganie sporu dotyczącego zagadnienia przymusu — wolności w edukacji. Istotne jest natomiast określenie i wypracowanie takiego modelu myślenia pedagogicznego, który daje szansę uzasadnienia

stanowiska „między”, uznaje istnienie dwu przeciwnych, lecz zarazem potrzebnych dla rozwoju jednostki momentów, działań wychowawczych procesów, pozwala oscylować pomiędzy przeciwnymi sytuacjami rozwoju: przymusem / wolnością, tendencjami / dążeniami do integracji — z jednej, różnicowania — z drugiej strony. Wydaje się, że taką perspektywę stwarza pedagogika rozwoju, której psychologiczną podstawę może stanowić właśnie teoria E.H. Eriksona.

3.

Spółeczeństwo i społeczne warunki edukacji jako wyznaczniki zadań rozwojowych

3.1. Spółeczeństwo i edukacja (funkcje, cele i zadania)

Problem tożsamości ogniskuje współczesne dylematy i potrzeby człowieka. Tożsamość jest podstawową kategorią edukacji. Edukacja ma stworzyć jednostce warunki do rozwoju. Konsekwencją takiego podejścia wydaje się określenie funkcji szkoły w tym zakresie. Funkcje te trzeba także ujmować na tle historyczno-społecznych doświadczeń określonego społeczeństwa.

W debatach o zadaniach szkoły i edukacji przyjmuje się różne spojrzenia filozoficzne, psychologiczne, socjologiczne. W podjętych tu rozważaniach stosuję podejście interdyscyplinarne, które być może da szansę pełnego oglądu tego, czym jest rzeczywistość edukacyjna, oraz umożliwi jej zrozumienie.

W niniejszym rozdziale poszerzę pole analiz poprzez odniesienia do teorii, w których konflikt stanowi perspektywę interpretacyjną. Świadome korzystanie z elementów różnych modeli w godzeniu antynomii między przymusem a wolnością jest możliwe dzięki powrotowi do dialektycznych ujęć rozwoju i wychowania.

W filozofii, psychologii, pedagogice dostrzega się fakt, iż efekt działania zależy od umiejętności oscylowania aktywności człowieka między przeciwnymi biegunami przy dążeniu do zachowania równowagi. W edukacji chodzi zatem o trudną do utrzymania płynną równowagę między przymusem i wolnością, naturą i kulturą.

W rezultacie przyjęcia w podjętych rozważaniach koncepcji dialektycznej na poziomie operacyjnym trudne, wręcz niewykonalne staje się oddzielenie przymusu od wolności. W naukach społecznych odwołania do teorii konfliktu służą poparciu tezy, że i jednostki, i społeczeństwa do rozwoju potrzebują konfliktów, a zatem zarówno momentów wzmocnionej kontroli, jak i większej autonomii.

Istotna jest przy tym świadomość i odpowiedzialność za podjęte zobowiązania oraz konsekwencja w ich realizacji.

3.1.1. Filozoficzne podstawy funkcji, celów i zadań szkoły

Związki filozofii i edukacji są oczywiste. Łączy je wspólny cel badań — człowiek (jego istota, zachowania, dążenia). Filozofia próbuje zrozumieć i określić teoretyczne podstawy ludzkiej egzystencji, edukacja zaś koncentruje uwagę na procesie stawania się i bycia człowiekiem, odpowiednio do wizji wyznaczonej przez filozofię. Określane na przestrzeni dziejów przez poszczególne kierunki filozofii wizje człowieka i świata zewnętrznego stanowiły podstawę różnych teorii edukacji, których stopień upowszechnienia i stosowania w praktyce był wieloraki¹. Wpływały nań bowiem tradycje kulturowe, kontekst społeczny, stan wiedzy naukowej, prądy intelektualne itp. Związki te znalazły także odzwierciedlenie w różnych wizjach humanizmu.

Zagadnienia filozoficzne zawsze wywierały wpływ na szkoły i na społeczeństwo. Szybkie tempo zmian wymaga nieustannego wartościowania i przewartościowania, do czego niezbędna jest filozofia edukacji. Bez oparcia w filozofii pedagog jest bezbronny wobec narzucanych schematów działania, chwilowej mody. T. LEWOWICKI (2003, s. 17—24) podkreśla, że odwieczne związki filozofii i pedagogiki świadczą o asymetrii ich wzajemnych relacji. Wskazuje na potrzebę wspólnej refleksji. Połączenie mądrości filozofii i optymizmu pedagogiki wydaje się — jego zdaniem — zapowiadać nowe i ważne obszary studiów i badań.

Pod wpływem różnych odmian myśli społecznej, kierunków filozofii proponowane są różne ujęcia podstawowych celów edukacji, wyobrażenia o ideałach wychowawczych, a także o uwarunkowaniach rozwoju i uczenia się, metodach kształcenia i wychowania. Wartości — będące kategorią edukacji i nauk o niej — leżą u źródeł każdej teorii czy koncepcji kształcenia i wychowania. Stanowią dla nich źródło inspiracji i dyrektyw. Podobnie ściśle związki występują między tymi teoriami i koncepcjami a antropologią filozoficzną. Przyjęcie określonej koncepcji wartości wiąże się z odpowiednią koncepcją człowieka. Obie zaś leżą u podstaw teorii oraz praktyki wychowania i kształcenia.

Koncentrując się na związku filozofii z edukacją, można przedstawić różne wizje człowieka i świata, określane na przestrzeni dziejów przez odmienne kierunki filozofii pedagogiki, które stawały się podstawą wielu teorii edukacji

¹ Lista publikacji pedagogicznych nawiązujących do filozofii jest bardzo obszerna; są to m.in. prace: J. Gniteckiego, Z. Melosika, M. Nowaka, T. Szkudlarka, L. Witkowskiego, dające inspiracje do licznych studiów teoretycznych, a nawet działań empirycznych.

(m.in. perenializm, esencjalizm, progresywizm, rekonstrukcjonizm). Stopień ich upowszechnienia i stosowania w praktyce był różny. Wpływały nań bowiem liczne tradycje kulturowe, kontekst społeczny, stan wiedzy naukowej, różnorodne prądy intelektualne (ORNSTEIN, HUNKINS, 1998, s. 55—88; BOGAJ, 2000, s. 51—74; GUTEK, 2003).

W kontekście problematyki tej pracy szczególnie godne uwagi wydają się teorie akcentujące rolę i znaczenie sprzeczności, kryzysu w edukacji, przede wszystkim rekonstrukcjonizm, zaistniały w edukacji na początku lat trzydziestych XX wieku, utworzony na gruncie społeczeństwa amerykańskiego, w sytuacji wielkiego kryzysu, obejmującego prawie wszystkie dziedziny życia. Do powstania i intensywnego rozwoju tego nurtu przyczynili się uczeni tej miary, co: G.S. Counts, J. Dewey, T. Brameld, A. Toffler. Źródła rekonstrukcjonizmu upatrywać należy w filozofii pragmatyzmu, w socjalizmie utopijnym. Na teorię wpływ wywarły także idee oświecenia.

Theodore BRAMELD (1977, s. 70) nazwał rekonstrukcjonizm filozofią kryzysu. Georg S. COUNTS (1932, s. 7—8) twierdził, że wszelkie kryzysy są wynikiem gwałtownych zmian. Nie sama zmiana wywołuje kryzys, lecz niezdolność ludzi do radzenia sobie ze zmianami. Edukacja ma przygotować uczniów do tego zadania — pod względem zarówno poznawczym, jak i emocjonalnym.

Nadrzędnym celem edukacji — według rekonstrukcjonizmu — jest odnowa społeczna, w tym też tworzenie nowej generacji obywateli. Zgodnie z tym celem rekonstrukcjonizm kładzie nacisk na wychowanie do życia społecznego, obejmującego analizę oraz krytykę obowiązujących zasad i norm, opartych na racjonalnych podstawach, zasadach demokracji i współżycia społecznego. Program pedagogiczny rekonstrukcjonizmu akcentuje pluralizm, równość szans oświatowych, przygotowanie do przyszłości.

3.1.2. Psychologiczne podstawy funkcji, celów i zadań szkoły

Znaczenie szerszych perspektyw aksjologicznych (antropologicznych, etycznych czy ideologicznych) dla wyznaczania i formułowania celów edukacji jest niepodważalne. Tradycyjnie — jak określiła to Katarzyna OLBRYCHT (1997, s. 48) — pożądane systemy wartości tworzyły określone ideały wychowania, przyjmowane za punkt wyjścia przy określaniu celu działań wychowawczych i samowychowawczych. Współcześnie kojarzone z narzucanymi wzorem, schematem, przedmiotowym traktowaniem wychowanka budzą sprzeciw lub przynajmniej głęboki sceptycyzm. Zgodnie ze związanymi z funkcjonowaniem osobowości człowieka i jego rozwojem psychologicznie stwierdzonymi prawidłowościami wizje, cele, dalekie i logicznie ustrukturuowane wewnętrznie

plany życiowe oparte są na akceptacji siebie oraz na stabilnym poczuciu sensu życia (OBUCHOWSKI, 1995, s. 12) — tworzą znaczące standardy poznawcze, oparte na uznawanych wartościach i dynamizujące rozwój osobowości.

W praktyce edukacyjnej mamy więc do czynienia z ideałami wychowawczymi, choć nie są one programowo zadeklarowane, przeciwnie — często są nieuświadamiane przez uczestników tych procesów, tworzą „ukryty program”.

W kontekście tradycyjnych ujęć nauk społecznych wydawać się może, że sfera celów raczej nie może być wyprowadzana z ujęć psychologicznych, które budowane są przecież na podstawie danych empirycznych. Skoro jednak rozwój człowieka rozpatrywany jest jako samorealizacja odbywająca się w kontekście różnych uwarunkowań odwołania do wartościowania i wartości są uzasadnione. Dominacja ujęć psychologicznych w perspektywie pedagogiki rozwoju odsyła do znaczenia, jakie wartościom i celom przypisuje się w psychologii.

Definicje psychologiczne „wartości” traktują je jako zjawisko psychiczne o charakterze poznawczym, nadają im znaczenie zbliżone do znaczenia psychologicznego terminu „postawa” (SKORNY, 1990, s. 17; OBUCHOWSKI, 1995; MATUSEWICZ, 1975). Maria TYSZKOWA (1984, s. 26—27) przyjmuje, że wartość w znaczeniu psychologicznym stanowi: po pierwsze — to, co jest ważne dla istnienia, aktywności i rozwoju człowieka w różnych okresach jego życia, po drugie — wyobrażenia i przekonania jednostki o tym, co jest ważne, godne pożądania i/lub osiągnięcia, co ma znaczenie dla jej życia, aktywności i rozwoju. Zmiany rozwojowe psychiki i zachowania umożliwiające twórczą adaptację i samorealizację dokonują się w kontekście potrzeb, wzrostu i zmian funkcjonowania organizmu, a zarazem w warunkach społeczeństwa i jego kultury. W kulturze zawierają się standardy wartości i reguły będące źródłem akceptowanych celów życiowych oraz określonych oczekiwań. W toku edukacji jednostka przyswaja i internalizuje standardy kulturowe, formułując na ich podstawie najpierw oczekiwania i aspiracje, a następnie cele do osiągnięcia oraz zadania do wykonania we własnym życiu i rozwoju.

W wielu koncepcjach pedagogicznych źródła celów wychowania osadzone są w psychologii. Przykładowo, Kazimierz SOŚNICKI (1967, s. 165—210) wyprowadza cele z natury ludzkiej (ogólnoludzkiej natury człowieka, z indywidualnych jego właściwości, z „losu”, charakteryzującego jego bieg życia) lub z życia społecznego. Jerzy MATERNE (1989, s. 52—53) ukazując wielość źródeł celów, a szerzej — zadań wychowania, wskazuje na indywidualność wychowanka, jego losy, walory i mankamenty osobowości.

Koncepcje psychologiczne (behawiorystyczna, psychodynamiczna, poznawcza, humanistyczna) obejmują twierdzenia o funkcjonowaniu osobowości, o roli środowiska w regulacji zachowania, o przebiegu czynności ludzkich. Każda z tych koncepcji może być podstawą formułowania celów wychowania i kształcenia. W podjętych rozważaniach interesują mnie przede wszystkim te spośród nich, które dostrzegają konflikt jako nieuchronny i rozwojowo in-

spirujący. W tym kontekście uzasadnione wydaje się odniesienie do klasycznych ustaleń teoretycznych E.H. Eriksona, R.J. Havighursta czy też J. Piageta.

Koncepcja Erika H. Eriksona, stworzona z pozycji psychologa, włącza się w niesłychanie istotną debatę nad kondycją człowieka w sytuacji wszechobecnego kryzysu wartości, społeczeństwa, kultury. Oryginalność i aktualność myśli E.H. Eriksona przejawia się właśnie w użyciu w liczbie mnogiej pojęcia „kryzysy”, które nabiera znaczenia swoistej normy pedagogicznej. Tym samym koresponduje z występującymi na gruncie socjologii teoriami konfliktów. Dla pedagogiki rysuje się zatem możliwość odkrycia metody radzenia sobie z kryzysami, przechodzenia przez nie, przeżywania ich w sposób świadomy, wręcz z nastawieniem na korzyści, jakie z nich można czerpać.

Podejście E.H. Eriksona ukazuje, w jaki sposób rozwój *ego* jest nieustannie modyfikowany przez podstawowe konflikty między kolejnymi formami rzeczywistości społecznej a indywidualnymi potrzebami i możliwościami.

Konflikty celów, potrzeb, zadań są nieuniknione. Wartości pozostają w istotnej relacji do potrzeb (biologicznych, społeczno-kulturowych, psychicznych) człowieka, związanych z jego życiem, aktywnością i rozwojem w środowisku, ludzi a także ze stanem oraz sposobem uświadamiania i zaspakajania tych potrzeb w danych warunkach kulturowych. Sytuacje konfliktogenne stanowią podstawę realizacji zadań. W psychologicznym aspekcie z zadaniem mamy do czynienia wówczas, gdy człowiek stwarza sobie cel do osiągnięcia i program wykonania (TOMASZEWSKI, 1995, s. 405). Zadanie rozwojowe polega zatem na stawianiu sobie przez jednostkę pewnego celu do osiągnięcia (nowego poziomu funkcjonowania psychicznego, nowego wzoru stosunków interpersonalnych, nowej pozycji wśród ludzi) oraz na określaniu zmian, jakich ma ona w sobie dokonać, aby cel osiągnąć (HAVIGHURST, 1953, s. 2). W edukacji konflikt zadań wychowanka i wychowawcy jest nieuchronny. Odwołania do psychologii pozwalają zrozumieć proces nauczania i uczenia się oraz ustalić, jak przebiega uczenie się. Głębsze poznanie natury zadań rozwojowych może dostarczyć podstaw do bardziej efektywnego wyjścia naprzeciw potrzebom rozwojowym rozwijających się osób.

W niniejszej pracy przyjmuję, że **konflikt, kryzys jest stanem pozytywnym, pożądanym**, w inny sposób bowiem jednostka nie zdobyłaby własnej tożsamości (na takim stanowisku stoi Erikson). Według Anny Brzezińskiej „jeśli nie pojawi się konflikt, to są jeszcze dwie możliwości. Pierwsza, że młody człowiek stanie się tym, co mu narzuci otoczenie, co inni mu »wcisną«. Wówczas jego tożsamość opiera się na automatycznie przejętych wzorcach, na powielaniu sposobu życia innych osób. Druga możliwość jest taka, że jego tożsamość się rozplynie, że będzie nijaki, nieokreślony. Konflikt jest potrzebny, choć niekoniecznie ma on polegać na ciągłych kłótniach. Nie chodzi o nieustanną walkę między ludźmi. Chodzi raczej o iskrzenie poglądów” (BRZEZIŃSKA, JANISZEWSKA-RAIN, 2005, s. 85).

Idea konfliktu jako czynnika rozwoju żywo przypomina wizję J. Deweya, dające początek podejściu problemowemu w edukacji. Odczytanie sensu i znaczenia kryzysu, konfliktów z prac i teorii psychologicznych ma duże znaczenie dla pedagogiki. Badacze przyjmujący np. główne założenia podejścia J. Piageta zajmują się efektywnością wzbudzanego przez rówieśniczą interakcję społeczną „konfliktu poznawczego” lub „konfliktu społeczno-poznawczego”. Argumentują, że konflikt ten skutecznie przyczynia się do rozwoju poznawczego (PIAGET, 1970).

Problematyka konfliktu łączy się z poglądami na temat motywacji. W teorii Jeana Piageta oraz w innych teoriach konstruktywistycznych dzieci motywowane są do restrukturyzacji swojej wiedzy wtedy, kiedy stykają się z doświadczeniami sprzecznymi ze swoimi przewidywaniami. J. Piaget nazwał to zaburzeniem równowagi. Taki stan braku równowagi bywa też określany jako konflikt poznawczy. Czynnikiem rozstrzygającym, które doświadczenia wywołują konflikt, jest afekt (PIAGET, 1981; por. także WADSWORTH, 1998). Pedagodzy, zainteresowani pomaganiem dzieciom w nabywaniu wiedzy, muszą wypracować metody sprzyjające powstawaniu nierównowagi poznawczej oraz pozwalające dzieciom we właściwy im sposób ustanawiać równowagę na nowo, poprzez aktywną asymilację i akomodację. Siłę napędową każdej pracy stanowi zainteresowanie.

Zainteresowanie — decydujące o nierównowadze — pobudza do wysiłku, poznania i zrozumienia wielu rzeczy. Już J.F. Herbart i J. Dewey bardzo mocno podkreślali ważność zainteresowań w kształceniu. J. Piaget także namawiał do wykorzystania zainteresowań do doskonalenia procesu uczenia się. Pisał: „[...] w logice systemu aktywność intelektualna i moralna ucznia pozostaje heteronomiczna (nie autonomiczna), dlatego że jest nierozzerwalnie związana z ciągłym przymusem stosowanym przez nauczyciela nawet, jeśli ten przymus może być niezauważany przez ucznia lub zaakceptowany przez niego z własnej woli”. Nowe szkoły konstruktywistyczne — przeciwnie — odwołują się do prawdziwej aktywności, do spontanicznej pracy, wynikającej z osobistej potrzeby i zainteresowania. Nie znaczy to, że aktywne kształcenie nakazuje, że dzieci powinny robić to, na co mają ochotę, „[...] nakazuje nader wszystko to, że dzieci powinny mieć ochotę robić to, co robią. Zainteresowanie, które wynika z potrzeby, [...] jest czynnikiem, który wywoła reakcję w postaci autentycznej czynności [...] zatem prawo zainteresowania to oś, wokół której powinien obracać się cały system” (PIAGET, 1970, s. 151—152). Takie zainteresowania, unikalne dla każdego dziecka, często odzwierciedlają nierównowagę poznawczą. Są cennym, afektywnym źródłem motywacji. Gdy dzieci wyrażają silne zainteresowanie czymś, często komunikują rodzicom, nauczycielom, że obszar zainteresowania wywołuje u nich konflikt. O wartości kształcenia decyduje to, czy zainteresowania te zostaną uszanowane i wykorzystane, czy służą osobistemu rozwojowi jednostki. Zainteresowania mogą stanowić siłę napędową ich zaangażowania

i aktywności. Tworzenie sytuacji prowadzących do braku równowagi służy powstawaniu konfliktu poznawczego, a każdy konflikt poznawczy ma znaczenie pozytywne, bo pobudza.

3.1.3. Społeczne podstawy funkcji, celów i zadań szkoły

Duże zróżnicowanie poglądów — w rozumieniu pojęcia „socjalizacja” — jest odbiciem bardziej zasadniczych odmienności teoretycznych w podejściu do tej problematyki. Odmienności te można charakteryzować na wiele różnych sposobów. Wynikają one — na co zwraca się uwagę — ze specyfiki dyscyplin, w ramach których ta problematyka jest podejmowana: socjologii, pedagogiki, psychologii i antropologii kulturowej.

W pedagogice przyjmuje się rozumienie tego pojęcia w sposób znaczeniowo wchodzący w obszar wychowania. W naszym społeczeństwie procesy socjalizacji zachodzą przeważnie w instytucjach. Na przykładzie instytucji, jaką jest szkoła, można wykazać związek pomiędzy społecznymi określeniami funkcji, instytucjonalnymi wzorami ról oraz procesami rozwoju indywidualnego. Szkoła stanowi najbardziej zróżnicowaną i najbardziej wpływową instytucję w obszarze kształcenia (oświaty). Od dawna socjologowie i pedagodzy intensywnie zajmowali się zachodzącymi tam procesami.

W socjologicznej tradycji dotyczącej teorii szkoły istnieją trzy ważne podejścia: strukturalno-funkcjonalne, interakcjonistyczne oraz marksistowskie. Mimo różnic merytorycznych występują wyraźne podobieństwa w konstrukcji teorii między koncepcją strukturalno-funkcjonalną a koncepcjami marksistowskim. Podobieństwa te pozostają także w relacji do teorii interakcjonistycznej. Talcott Parsons oraz autorzy marksistowscy opierają się na funkcjonalnym związku między szkołą a całym społeczeństwem. Używając argumentów polityczno-ekonomicznych, dość zgodnie opisują trzy płaszczyzny funkcji: zapewnienie kwalifikacji, legitymizację, selekcję. O ile z perspektywy marksistowskiej podkreśla się sprzeczność tych funkcji oraz to, że służą panowaniu nad podmiotami, o tyle T. Parsons zakłada zasadniczą zgodność między subiektywnymi potrzebami, wymaganiami stawianymi szkole w związku z tymi funkcjami i ogólnospołeczną stabilnością. Kwestię sprzeczności i napięć pomiędzy poszczególnymi funkcjami zauważa Helmut Fend, który na podstawie rozległych badań empirycznych rozwija teoretyczne podejście strukturalno-funkcjonalne (FEND, 1981, s. 378, TILLMANN, 1996, s. 139—141). Funkcje te — w obu koncepcjach — opisują związek między społeczeństwem a instytucją szkoły oraz określają ramy działania wewnątrz instytucji. W obu teoriach dominuje prezentacja społecznego dopasowania się, a działalność podmiotu oraz proces rozwoju

indywidualizacji zepchnięte są na plan dalszy. Ta jednostronność w obu przypadkach wynika z dominacji koncepcji makrosocjologicznych oraz z braku zróżnicowanego pojęcia podmiotu.

Należy podkreślić, że teoria T. Parsonsa wyraźnie przewyższa pod względem systematyczności analiz wszystkie dotychczasowe koncepcje z zakresu teorii socjalizacji, ponieważ jako pierwsza ujmuje rozwój osobowości *explicitie* w kontekście ogólnospołecznym, uwzględnia cztery płaszczyzny procesu socjalizacji, analizując je pod kątem ich wzajemnych powiązań. System osobowości przedstawiany jest jako kompleks wyuczonych potrzeb i orientacji. Koncepcja działania w rolach uwzględnia zarówno interakcję między osobami, jak i strukturę instytucji, które powiązane są w całościowy system społeczny.

W koncepcjach marksistowskich socjalizacja szkolna jest opisywana przede wszystkim jako społecznie organizowana forma represjonowania podmiotowości. Przy wszystkich niedostatkach opracowań (nie występuje w zadowalającym stopniu sformułowane przez Marksa rozumienie aktywnie działającego podmiotu) w teorii tej tkwi potencjał krytyczny. O ile w podejściu strukturalno-funkcjonalnym zwraca się uwagę na pożądany proces stabilizacji, wspieranie przez szkołę potrzeby równowagi społecznej, o tyle w perspektywie marksistowskiej sprzeczności są motorem rozwoju, postępu i zmian.

Podejście interakcjonistyczne do socjalizacji szkolnej wychodzi od wewnątrzinstytucjonalnego komunikowania się uczestników i opisuje znaczenie tego procesu dla rozwoju osobowości uczniów. Uwaga skoncentrowana jest na podmiocie, który bierze aktywny udział w procesie komunikowania się, prezentując i zmieniając przy tym własną tożsamość. Wobec zróżnicowanego opisu rozwoju tożsamości uderzają braki z zakresu teorii społecznej. W ramach podejścia interakcjonistycznego nie rozwija się bowiem twierdzeń dotyczących struktury społecznej.

Przedstawiony podział koncepcji socjalizacji ukazuje wielorakie możliwości ujmowania rozwoju jednostki oraz zadań szkoły w tym zakresie. Żadne z zaprezentowanych trzech podejść nie jest w stanie samo spełnić wymagań stawianych szczegółowej teorii socjalizacji. O ile w koncepcjach marksistowskich i strukturalno-funkcjonalnych używa się argumentów przede wszystkim makrosocjalnych, nie rozwijając przy tym odpowiedniego rozumienia podmiotowości oraz indywidualnego działania, o tyle koncepcja interakcjonistyczna ogranicza się w znacznym stopniu do mikroobszaru społecznego, zaniedbując strukturę społeczną. Czy połączenie kilku podejść teoretycznych nie umożliwiłoby opracowania odpowiedniego projektu teorii socjalizacji?

Ostatnimi laty nastąpiło znamienne zbliżenie pomiędzy orientacjami epistemologicznymi, psychologicznymi i socjologicznymi badań nad rozwojem osobowości. Klaus HURRELMANN (1994, s. 20—22) opisuje cztery modele relacji między jednostką a środowiskiem. Dokonując ich przeglądu pod kątem podejścia do kwestii rozwoju, można stwierdzić, że w modelu socjalizacji zwanym me-

chanicystycznym impulsy rozwoju znajdują się na zewnątrz ludzkiego organizmu, a zmiany w zachowaniu człowieka można określić jako odpowiedź na określone warunki środowiskowe. Jeśli uznać, że rozwój jednostki w tym modelu pojmowany jest jako odpowiedź na warunki i wartości określone przez środowisko, to nie może dziwić, że nie ma tu mowy o wyzwaniu jednostki, ale o jej ciągłym ćwiczeniu, wręcz „wćwiczeniu” w określone umiejętności i wartości. Aprobata ze strony nauczyciela dla tego modelu prowadzi — zdaniem Marii KUCHCIŃSKIEJ (1997) — do wyraźnej preferencji zadań zleczanych dziecku.

W modelu organicystycznym przyjmuje się, że impulsy rozwoju człowieka tkwią wewnątrz organizmu. Podzielanie tego założenia przez nauczyciela kieruje jego uwagę na kwestie indywidualizowania działań. Maria CZEREPANIAK-WALCZAK (1994) odnosi to do wspomagania rozwoju kompetencji zarówno instrumentalnych, jak i komunikacyjnych, emancypacyjnych, natomiast M. KUCHCIŃSKA (1997) — do stawiania zadań odpowiednich do osiągniętego przez dziecko poziomu rozwoju.

W ujęciu systemowego modelu impulsy rozwoju są traktowane jako rezultat wzajemnego przystosowania i oddziaływań (jednostki i środowiska). Działająca jednostka twórczo przystosowuje się do środowiska.

Według kontekstualnego modelu na rozwój człowieka należy patrzeć jak na trwający całe życie proces interakcji pomiędzy ludzkim organizmem a społecznym i materialnym środowiskiem. Ten model zakłada obraz człowieka jako twórczej, aktywnej istoty, tworzącej i kształtującej swoje środowisko. Natomiast pod wpływem teorii struktury społecznej uwaga nauczyciela koncentruje się na tym, że człowiek jest rezultatem wzajemnie sprzężonych, celowych i posiadających motywację interakcji z otoczeniem. Podłoże motywacji stanowi — według Jürgena HABERMASA ([1981, 1987] 1999; EVERT, 1993) — interes (techniczny, praktyczny, emancypacyjny). Opisywane przez K. Marksa cechy społeczeństwa produkującego towary — jak zakłada J. Habermas — nadal określają stosunki społeczne. Problematykę legitymizacji w późnym kapitalizmie Marks sprowadza do podwójnej sprzeczności: burżuazyjno-demokratyczna zasada równości musi być wiarygodna w społeczeństwie, które charakteryzuje się nierównością, oraz zasada „panowania przez lud” musi być wiarygodna w społeczeństwie, w którym wpływ na decyzje polityczne mają przede wszystkim interesy uprzywilejowanej mniejszości. W ujęciu J. HABERMASA ([1981, 1987] 1999) „ideologia osiągnięć” i „polityczna bierność” stanowią zatem dwa podstawowe elementy społeczno-psychologiczne, zapewniające w świadomości społeczeństwa podstawę (koniecznej dla interesu systemu) lojalności mas.

Kształtowanie się i rozwój osobowości — jak twierdzi K. HURRELMANN (1994, s. 18) — „aktywizuje się w zależności od organizmu jednostki z jednej strony, z drugiej zaś w zależności od i w interakcjach ze społecznymi i eko-

onomicznymi warunkami życiowymi, istniejącymi w konkretnym, historycznie określonym społeczeństwie”.

W praktyce edukacyjnej socjalizacja szkolna, przedstawiana w układzie dychotomicznym, zorientowana jest w stronę dyrektywną lub emancypacyjną. Przyjęty zostaje — z jednej strony — deterministyczny model wpływu czynników zewnętrznych na przebieg socjalizacji, z drugiej — funkcjonalny dla tychże wpływów. Wydaje się, że sensowne jest odejście od tych dualizmów i przyjęcie podejścia dynamicznego, oscylującego na osi przymus — wolność, zgodnego z potrzebami i prawidłowościami rozwojowymi człowieka, bo prowadzącego do utrzymania równowagi. Oznacza to powrót do dialektycznych koncepcji rozwoju i wychowania.

Zaproponowane przez Stanisława KOWALIKĄ (1994, s. 277—291) przyporządkowanie koncepcji socjalizacji do poszczególnych okresów rozwojowych człowieka wydaje się inspirujące dla przyjętej w tej pracy strategii myślenia pedagogicznego, przy założeniu, że owego przyporządkowania nie należy traktować w sposób dosłowny. Z perspektywy realizacji zadań rozwojowych przydatne są zarówno koncepcja zakładająca ograniczoną determinację przyczynowo-skutkową, jak i podejście funkcjonalistyczne. Obie koncepcje zakładają istnienie złożonych powiązań między jednostką socjalizowaną i jej otoczeniem. Czynniki zewnętrzne oddziałują na zachowanie za pośrednictwem zmiennych osobowościowych, które także są kształtowane przez oddziaływania otoczenia. Zgodnie z tym podejściem socjalizację można określić jako proces nabywania kompetencji niezbędnych do korzystania z oddziaływań środowiska społecznego oraz przystosowania się do niego. W myśl przyjętej w tej pracy ramy teoretycznej wyznaczonej przez koncepcję rozwoju psychospołecznego E.H. Eriksona o skutecznym przebiegu socjalizacji decydują specyficzne kompetencje przypisywane do określonego wieku lub etapu socjalizacji, rozwoju jednostki.

W tej krótkiej charakterystyce koncepcji socjalizacji z punktu widzenia funkcji, celów i zadań nie mogłam, nie miałam zresztą takiego zamiaru, opisać wszystkich problemów teoretycznych łączących się z tym podejściem. Chciałam jedynie wykazać przydatność wybranych kategorii i aspektów dla przyjętego przeze mnie podejścia badawczego, uznającego wartość sprzeczności, konfliktów i kryzysu w rozwoju indywidualnym, edukacji, rozwoju społeczeństwa.

3.1.4. Socjologiczne koncepcje konfliktowe wobec funkcji, celów, zadań szkoły

Z uwagi na prezentowane w tym opracowaniu podejście, akcentujące znaczenie kryzysu jako aktywności dla zmiany w życiu jednostkowym i społecznym, swoją uwagę skoncentruję na podejściu przedstawicieli nurtu zwanego ra-

dykalnym z uwzględnieniem celów i zadań szkoły. Przedstawiciele tego nurtu nie tylko nie podzielają przekonania o sile demokracji i dobrodziejstwach wolnego rynku, ale często wyrażają pogląd, że społeczeństwa krajów wysoko uprzemysłowionych i kultura Zachodu znajdują się w głębokim kryzysie (GIROUX, McLAREN, 1993). Ta odmiana myślenia silnie wiąże perspektywę jednostkową z czynnikami społecznymi i kulturowymi.

Przedstawiciele nurtu radykalnego dzielą się na dwie grupy: teoretyków reprodukcji i teoretyków transformacji. **Teoretycy reprodukcji** dochodzą do wniosku, że *edukacja jest skazana na transmisję tego, co dobre i złe w społeczeństwie*. Są zwolennikami różnych koncepcji współczesnej socjologii: strukturalno-funkcjonalnej, konfliktowej oraz interakcjonistycznej. Część **teoretyków transformacji** uważa, iż szkoły nie są biernymi ogniwami w wielkiej maszynie społecznej, lecz — wręcz przeciwnie — mogą być *aktywnym czynnikiem zmiany*.

Jednym z prądów intelektualnych, które wywarły duży wpływ na rozwój koncepcji konfliktowych oraz obecnie na rozwój studiów kulturowych (BARKER, 2005, s. 12—16), jest marksizm (GUTEK, 2003, s. 231—244). Jego kluczowymi zagadnieniami są władza i tożsamość. Do tych założeń nawiązują przedstawiciele Szkoły Frankfurckiej z przywoływanym już wcześniej J. Habermasem. Marksizm krytykowany jest za wyrazisty teleologizm, to znaczy założenie istnienia punktu, do którego historia dąży w sposób nieuchronny. Punktem tym ma być moment upadku kapitalizmu. Dziedzictwem marksizmu w zakresie pedagogiki — z uwagi na przedmiot jej zainteresowania oraz związek z innymi naukami społecznymi — jest zainteresowanie kwestiami struktury, działania, determinizmu ekonomicznego i ideologii. Badacze z zakresu studiów kulturowych, socjologii i pedagogiki stawiają sobie za cel analizę cech charakterystycznych tych struktur. Jednym z obszarów zainteresowań marksizmu, studiów kulturowych, socjologii, a także pedagogiki jest kwestia dokonywania zmiany przez uczestnictwo człowieka, do której ma dojść na drodze kombinacji teorii i działania (praksji). W studiach kulturowych odrzuca się przypisywany teorii marksizmu determinizm ekonomiczny, kładąc nacisk na swoistość kultury (BARKER, 2005, s. 15—16). Podobnie jak większość teoretyków studiów kulturowych odrzucam redukcjonizm ekonomiczny jako pogląd nazbyt uproszczony w tym sensie, że pozbawia on praktyki kulturowe wszelkiej swoistości. Analiza uwarunkowań ekonomicznych jest niezbędna do zrozumienia kultury, procesów edukacyjnych, nie jest ona jednak — i nie może być — wystarczająca. Konieczne jest badanie zdarzeń, faktów i sytuacji edukacyjnych w odniesieniu do jednostek — ich potrzeb, reguł, logiki kultury, jej rozwoju i efektywności. Argument ten świadczy o atrakcyjności wielowymiarowego podejścia do rozumienia edukacji szkolnej, a w przypadku tych rozważań — edukacyjnych warunków wypełniania zadań rozwojowych. Takie podejście jest próbą uchwycenia powiązań między wymiarem indywidualnym,

ekonomicznym, społecznym, kulturowym, bez ograniczania zjawisk społecznych do jednego z nich.

W **koncepcjach konfliktowych** przyjmuje się, że w społeczeństwie istnieją mechanizmy powodujące, iż konflikt był i jest nieunikniony oraz nieubłagany. Stosunki społeczne opierają się na koordynacji i kooperacji, a jednocześnie wiążą się z kwestiami władzy i konfliktu. *Sprzeczne wartości i konflikt zawarte są w układach instytucjonalnych.*

Perspektywa konfliktowa — tak samo stara, jak funkcjonalizm — znajduje inspirację w dziełach dwóch niemieckich socjologów: Karola Marksa oraz Georga Simmla, który silnie akcentuje także kwestie *ambiwalencji*, często bowiem poddawał analizie zjawiska całkiem odwrotne, czyli mniej intensywne i gwałtowne konflikty, przyczyniające się do solidarności, integracji i systematycznej zmiany. Dla pedagogów może to nieść przesłankę, że dialektyczny model konfliktowy jest modelem, w którym konsens powstaje w efekcie konfliktu, aczkolwiek tylko niekiedy.

Teorie konfliktu K. Marksa i G. Simmla, podobnie jak inspirowane przez nich współczesne koncepcje, są bardzo różne. Owe przeciwstawności nie wykluczają komplementarności — to, co jeden zaniedbał, drugi wydaje się traktować jako rzecz najwznioślejszą.

K. Marks zapożyczył z filozofii Hegla koncepcję procesu dialektycznego. Według Hegla prawo dialektyki polega na tym, że każda idea zawiera zaprzeczenie. Konflikt idei prowadzi do syntezy, czyli tezy wyższego rzędu (zob. GUTEK, 2003, s. 232). Marks przejął od Hegla zasadę, że siłą napędową historii są sprzeczności i konflikty. Formułując własną teorię materializmu dialektycznego, wykorzystał dialektykę jako narzędzie analizy, by wykazać nieuchronność konfliktu w stosunkach społecznych.

Zarówno K. Marks, jak i G. Simmel stosowali pojęcie „**dialektyka**”. G. Simmel w swoim pojmowaniu dialektyki uznaje **istnienie tendencji zmierzających równocześnie w kierunku porządku i dezorganizacji**. Różnego rodzaju stosunki ludzkie ujawniają zatem skłonność do porządku i konfliktu, zastoju i zmiany. G. Simmel — w odróżnieniu od K. Marksa — nie rozpatruje jednakże tego faktu jako „motoru dziejów”.

Pomijając szczegóły determinizmu ekonomicznego, z dzieła K. Marksa wyłania się wiele założeń, które bezpośrednio kwestionują tezy przypisane funkcjonalizmowi i służą jako punkt wyjścia alternatywnej teorii konfliktowej: sprzeczność interesów, wytwarzanie konfliktu, konflikt nieuniknioną właściwością systemów społecznych, na wskroś ją przenikająca, konflikt stanowiący główne źródło zmiany w systemie społecznym (TURNER, 1985, s. 181—206).

Dzieło G. Simmla dotyczące konfliktu prezentuje wizję organizacji społecznej całkowicie odmienną od Marksowskiej, opartą bowiem na założeniu, że jednym ze *źródeł konfliktu jest wrodzona konstytucja biologiczna jednostek* ludzkich. W istocie konflikt stanowi jeden z głównych procesów działających

w kierunku utrzymania całości społecznej lub niektórych jej elementów. Takie podejście pozwala — jak sądzę — szukać odniesień tej koncepcji do teorii E.H. Eriksona, która także silnie akcentuje kwestię kryzysów, konfliktów, ale w rozwoju jednostki.

W nowoczesnej teorii konfliktu dąży się w pewnej mierze do połączenia inspirujących sugestii w schematach K. Marksa i G. Simmla. Współcześni teoretycy wykazują tendencję do przyjmowania założeń i twierdzeń albo jednego, albo drugiego z tych myślicieli. Ta selektywność wytworzyła dominujące współcześnie *perspektywy konfliktowe w teorii socjologicznej*, z których każda czerpie inspirację albo z K. Marksa, albo z G. Simmla: dialektyczną teorię konfliktu (R. Dahrendorfa) oraz funkcjonalną teorię konfliktu (L.A. Cosera).

Opracowany przez Ralfa DAHRENDORFA (1975, s. 433) „konfliktowy” model społeczeństwa opiera się na czterech założeniach: wszechobecności zmiany; niezgody i konfliktu; dezintegracji i zmiany; przymusu.

Lewis A. Coser (TUROWSKI, 1994; TURNER, 1985, s. 222—244) czerpiąc więcej z G. Simmla niż od K. Marksa, proponuje mniej skrajną alternatywę ujęć dialektycznych. Według niego struktura społeczna jest najeżona konfliktami. Ich głównym źródłem są różnice poglądów ludzi w wielu istotnych sprawach. Konflikty przyczyniają się do uelastycznienia i zwiększenia skuteczności systemu społecznego.

Przedstawiciele **nurtu radykalnego** — okreśłani mianem **teoretyków transformatywnych** — uważają, że sprowadzanie roli szkoły do realizacji zadań usługowych wobec gospodarki i społeczeństwa jest ogromnym uproszczeniem. Nie ograniczają się zatem w swych pracach do społecznych i ekonomicznych uwarunkowań funkcjonowania szkolnictwa, ale zwracają też uwagę na społeczne i kulturowe skutki działania instytucji edukacyjnych. Ich zdaniem *szkoła nie jest tylko jedną z ważniejszych instytucji demokratycznego społeczeństwa, ale współtworzy społeczeństwo*. Przedstawiciele pedagogiki krytycznej sądzą, że nie można sprowadzać szkoły do roli zwykłej agencji socjalizacyjnej, gdyż w niej odbywa się niezmiernie ważne dla przyszłości wychowanie obywatelskie dzieci i młodzieży. Podkreślają pedagogiczną wartość oporu oraz potrzebę analizy kultury szkolnej z wyróżnieniem obszarów walki i kontestacji (GIROUX, [1983] 2001, s. 115—155; GIROUX, McLAREN, 1993, s. 73—99).

Kwestie edukacyjne w niewielkim stopniu pochłaniały uwagę Marksa. Współcześni neomarksści przyjmują szerszą perspektywę. Zajmują się analizowaniem roli, jaką odgrywają szkoły w reprodukowaniu dominującej kultury. W programie nauczania, zarówno jawnym, jak i ukrytym, a także w metodach kształcenia i technikach testowania wiedzy dopatrują się dowodów dominacji jednej grupy nad drugą (FEINBERG, SOLTIS, [1985] 2000, s. 43—44). Twierdzą, że kształtowanie się klas kulturowych jest procesem złożonym. Klasy kulturowe odzwierciedlają również — oprócz warunków ekonomicznych — doświadczenia, stosunki i konflikty rasowe, etniczne, płciowe (APPLE, 1992, s. 139; podaje za: GUTEK, 2003, s. 240).

Marksizm rozpatruje takie zagadnienia, jak cele edukacyjne, kształcenie w szkołach, program i metody przede wszystkim z punktu widzenia ekonomii. Neomarksizm — mimo że uznaje znaczenie ekonomicznej bazy, na której opierają się społeczeństwo, polityka i edukacja — włącza w zakres swoich zainteresowań także kwestie kulturowe i polityczne. Neomarksizm, niedawno powstały kierunek, wywodzący się z teorii marksistowskiej, jest pożytecznym narzędziem służącym do badania instytucji społecznych i edukacyjnych.

Dla pedagogiki wartościowe oraz teoretycznie inspirujące wydaje się poszukiwanie sił wywołujących napięcia, konflikt i zmianę na terenie szkoły w jej przestrzeni społecznej. Przyjmuję, że w szkole „produkuję się” wiedzę (proces kształcenia) i kształtuje się uczniów, to w ten proces wpisane są wewnętrzne sprzeczności (różne role ucznia i nauczyciela, odmienne pozycje, wiek, płeć, potrzeby jednostek — to czynniki różnicujące), związane z konfliktem, prowadzące do jego przekształcenia, zmienia się bowiem szkoła, postawy nauczycieli i uczniów. Posiłkując się teorią konfliktu, można opisywać obraz społeczności szkoły jako przestrzeń wypełnioną konfliktami interesów w związku z dystrybucją rzadkich zasobów, nierównością w rozdziale cennych zasobów, uprawiającą w ruch mobilizację zbiorowości podporządkowanych (wychowanków) do prowadzenia konfliktu przeciwko zbiorowości dominującym (wychowawcom). Niezależnie od opinii o relacjach panujących pomiędzy uczniami i nauczycielami, zawsze dominacja tych drugich jest wpisana w schematy, w stereotypy funkcjonowania tej społeczności. Współcześnie edukacja odzwierciedla wiele różnorodnych interesów, które wspólnie tworzą pewien większy system stratyfikacji edukacyjnej.

3.1.5. Teoria Zachowań Tożsamościowych Tadeusza Lewowickiego i możliwości jej wykorzystania w kontekście zadań rozwojowych

W rozważaniach poświęconych zadaniom rozwojowym młodzieży najsilniej akcentuje się rolę biologiczno-osobowościowych i społeczno-kulturowych determinantów. W małym zakresie uwzględnia się rozmaite czynniki materialne typowe dla określonych środowisk, a przecież ekonomia wyznacza wzory życia i konsumpcji ludzi. Zwracał na to uwagę m.in. Jan SZCZEPAŃSKI (1981).

W moim przekonaniu przywoływane wcześniej koncepcje zadań rozwojowych E.H. Eriksona i R.J. Havighursta, wskazujące na źródła ich pojawiania się i wypełniania, pomijają kwestie potencjału gospodarczego oraz oddziałujących współcześnie z coraz większą siłą kontekstów światopoglądowych, politycznych, globalnych. W małym zakresie uwzględniają dynamikę interakcji między czynnikami biologicznymi, środowiskowymi i świadomą aktywnością

własną jednostki w procesie stawania się, doświadczania oraz wyboru tożsamości.

W uporządkowaniu różnych wyznaczników zadań rozwojowych oraz ukazaniu dynamiki interakcji między nimi przydatna jest — jak sądzę — Teoria Zachowań Tożsamościowych (TZT) Tadeusza LEWOWICKIEGO (1994a, s. 127—135; 1995a, s. 13—27; 1995b, s. 51—63; 2001b, s. 159—165).

Koncept teoretyczny Tadeusza Lewowickiego wydaje się cenny ze względu na możliwość traktowania kwestii tożsamości z uwzględnieniem związków i zależności, jakie występują w zakresie jej wymiarów, jako całościowego układu elementów, dominujących obszarów tożsamości oraz przejawianych zachowań tożsamościowych.

T. Lewowicki odwołując się do bogatej literatury socjologicznej, psychologicznej, historycznej i politologicznej, wyodrębnia kilka podstawowych elementów (wyznaczników) zachowań tożsamościowych pozwalających identyfikować tożsamość, manifestować ją i zabiegać o jej trwanie oraz dobre warunki rozwoju, korzystne przemiany.

Pierwszy obszar poszukiwania takich elementów obejmuje losy historyczne, identyfikację z określonym terytorium i grupą społeczną, odrębność instytucji. Drugi obszar wyznaczony jest odrębnością kultury, języka, obyczaju, często religii. Mieszczą się w nim zagadnienia oświaty, przekazu tradycji, wiedzy o dorobku duchowym i materialnym. Trzeci obszar kojarzony bywa ze swoistą genealogią historyczną, postrzeganą niekiedy w kategoriach biologiczno-rasowych, niekiedy cech osobowości. Tu znajdują odbicie wyobrażenia o swoistych cechach grupy (grup), stereotypy jako rozmaite doświadczenia międzygrupowe. Kondycji gospodarczo-ekonomicznej, standardów życia, pozycji grupy (grup) wyznaczonej pozycją cywilizacyjną, potęgą techniczną i technologiczną, potęgą kapitału dotyczy czwarty obszar.

Przedstawiona przez T. Lewowickiego konstrukcja obszarów (elementów) tożsamości, wyznaczników zachowań tożsamościowych — jak zauważa jej autor — nie wystarcza do zbudowania teorii. Do tego niezbędne są jeszcze co najmniej dwa obszary (elementy). Kolejny — piąty — obszar obejmuje psychologiczne i socjologiczne koncepcje, teorie zachowań społecznych. Niektóre z tych kwestii starałam się ukazać w poprzednich rozdziałach tej pracy, inne zostaną rozwinięte w dalszej jej części. Następnym obszarem — szóstym — dotyczy kontekstów politycznych, światopoglądowych, społecznych, gospodarczych itd., oddziałujących na życie małych i dużych grup społecznych — kontekstów makroregionalnych czy nawet globalnych.

Chociaż T. Lewowicki skromnie ocenił, że jego propozycja — wstępny szkic teorii zachowań tożsamościowych — ma charakter roboczy i stanowi punkt wyjścia do określenia listy czynników podstawowych (oraz wypełnienia ich treścią), to konstrukt ten, pomocny w badaniach i studiach społeczności wielokulturowych, wykorzystywany jest m.in. w badaniach uwarunkowań toż-

samości młodzieży pogranicza, do określania kompetencji aksjologicznych dzieci².

Koncepcje socjalizacji w większości pozbawione są wymiaru rozwojowego, co powoduje, że nie uwzględniają specyficznego zapotrzebowania jednostki w określonym momencie rozwoju na wpływy zewnętrzne (MACCOBY, 1984, s. 317—328). Koncepcja T. Lewowickiego uwzględnia psychologiczne i socjologiczne mechanizmy rozwoju wynikające z teorii zachowań społecznych (piąty obszar TZT).

W obrazie elementów pozwalających określić poczucie tożsamości narodowej (a także liczne jej uwarunkowania) T. Lewowicki dostrzega zarówno fragmenty stosunkowo jasno zarysowane, utrwalone w świadomości ludzi i w ogólnych opisach rozmaitych stanów tożsamości, świadomości oraz identyfikacji, jak i obszary odmienności, związane z przynależnością do określonej grupy narodowej, miejscem zamieszkania, wiekiem, doświadczeniami życiowymi. Wskazując na złożoność i różnorodność kwestii poczucia tożsamości oraz jej elementów / wyznaczników, T. Lewowicki w TZT ujawnia ich stałość i zmienność. Pozwala dostrzec zderzenia ujęć tradycyjnych (m.in. genealogia historyczna, świadomość ciągłości i odrębności kultury oraz języka), podtrzymujących własną tradycję z nowymi wzorami życia. Wielość historycznych i współczesnych wyznaczników sprawia, że tożsamość bywa pojmowana i manifestowana w rozmaity sposób. TZT ułatwia całościowe uchwycenie złożonych zagadnień poczucia tożsamości z uwzględnieniem kontekstów społecznych, kulturowych, gospodarczych, politycznych. Uporządkowanie tej złożonej materii poprzez określenie kilku podstawowych obszarów wyznaczników poczucia tożsamości pozwala wyróżnić typowe zachowania pozwalające ją identyfikować i manifestować. Obszary TZT stanowią swoiste punkty orientacyjne kształtowania siebie i tworzenia tożsamości, wciąż wyznaczające płaszczyznę odniesienia przy jej określaniu. Trwanie owej konstrukcji daje możliwość porównań, wypełniania i obudowywania jej różnymi treściami. Pozwala porządkować pozornie oderwane od siebie fakty, zjawiska, procesy. Nakreślony obraz podstawowych elementów teorii zachowań tożsamościowych może — jak sądzę — okazać się przydatny przy próbach wyjaśniania różnych form aktywności jednostek, będących przejawem wypełniania przez nią zadania egzystencjalnego, jakim jest osiągnięcie tożsamości. Ukazuje także płaszczyznę do interpretacji społecznych warunków edukacji. Dostrzegam zatem jeszcze jedną możliwość spożytkowania tej teorii w pedagogice — właśnie w kontekście badań nad zadaniami rozwojowymi, określeniem ich uwarunkowań oraz wzajemnych związków między nimi.

T. Lewowicki posługuje się kategorią zachowań tożsamościowych, które w tej pracy traktuję jako przejawy wypełniania zadań rozwojowych, pozwalające manifestować tożsamość, zabiegać o jej trwanie i zmianę. Przedstawiona

² Został wykorzystany w pracach: SUCHODOLSKA, 2003; OGRODZKA-MAZUR, 2007.

w TZT konstrukcja obszarów (elementów) zachowań tożsamościowych umożliwia porządkowanie wyznaczników zadań rozwojowych. Uwzględnia zarówno biologiczno-osobowościowe, socjokulturowe, jak i polityczno-gospodarcze wyznaczniki zachowań tożsamościowych oraz pozwala ujmować je w ich wzajemnych, dynamicznych związkach i zależnościach.

Co istotne, T. Lewowicki wskazuje na homeostazę czynników tożsamościowych. Poszczególne obszary TZT wyznaczające zachowania tożsamościowe określają elementy stałości i zmienności wyznaczników zadań rozwojowych. Rozwój następuje w wyniku napięć, konfliktów i kryzysów. Równowaga z biologicznego punktu widzenia oznacza śmierć (BERTALANFFY, 1984, s. 229). W sensie psychologicznym zachowanie człowieka zmierza do tworzenia napięć (ujęcie E.H. Eriksona). W sensie socjologicznym konflikty są siłą napędową wszelkich zmian (socjologiczne teorie konfliktu). Rozwój wyrażający się w opanowaniu zadań rozwojowych można zatem próbować wyjaśnić, wskazując na dialektykę procesów o nim świadczących, a mianowicie — ciągłość i zmianę, naturę i kulturę.

Zachowania związane z poczuciem tożsamości oraz tożsamość tę podtrzymujące ulegają zmianom. Złożoność tożsamości i zachowań łączących się z jej poczuciem sprawia, że trudno zjawiska te badać, opisywać, interpretować. Przywoływana w tej pracy kategoria zadań rozwojowych, podobnie jak kategoria tożsamości, spina endo- i egzogenne czynniki rozwoju, wskazując relacje i związki między nimi oraz ich dynamikę. Zastosowanie teorii T. Lewowickiego pozwala porządkować wyznaczniki zadań rozwojowych oraz stwarza szanse ogólniejszego ujmowania tych kwestii, sprzyja porównaniom, poszukiwaniu związków i prawidłowości.

3.2. Tożsamość jako zadanie do wykonania

Prekursorów ujmowania tożsamości jako zadania szukać można wśród filozofów. Za inspiratora tego sposobu myślenia można uznać Plotyna (204—269), który twierdził, że głównym zadaniem człowieka jest zawsze „lepienie własnego posągu”. Podobną tezę stawia dziś Jonathan GLOVER (1988, s. 111), który sądzi, że „nasza tożsamość jest po części czymś, co sami tworzymy. Formowanie siebie okazuje się bardziej istotnym aspektem nas samych, niż zwykło się zazwyczaj przypuszczać”.

Własna tożsamość jest nie tylko określoną potencjalnością — jak u Ericha FROMMA (1970), którą winniśmy najpierw sobie uświadomić, a następnie zrealizować. Okazuje się ona przede wszystkim **zadaniem i zobowiązaniem**, ponieważ jej zachowanie wymaga odniesienia do kategorii dobra i zła.

Drogę do odkrywania oraz kształtowania własnej tożsamości pojętej jako zadanie do wykonania E. Fromm widział w aktywności produktywnej. „Dojrzały i produktywny osobnik czerpie bowiem swe poczucie identyczności z przeżywania siebie, jako podmiotu utożsamiającego się ze swą siłą; to poczucie jaźni można wyrazić w formule »jestem tym, co robię« (FROMM, 1994, s. 65). „Podczas gdy fizyczny wzrost dokonuje się sam z siebie, jeżeli zaistnieją odpowiednie warunki, to proces narodzin w wymiarze duchowym nie postępuje automatycznie. Aby powołać do życia emocjonalne i intelektualne potencjalności, aby otworzyć drogę do narodzenia jego Ja — potrzebna jest aktywność produktywna” (FROMM, 1994, s. 80). Zdaniem JANA PAWEŁA II (2005a) „młodym trzeba stawiać wymagania trudne i jednoznaczne. Trzeba im dawać do wykonania zadania, mobilizować do działania, a potem razem z nimi podejmować refleksję nad tym działaniem”. „Stale odnajduję w młodzieży — mówił JAN PAWEŁ II (2005b) — radość i entuzjazm życia, poszukiwanie prawdy i głębszego sensu egzystencji, jaka roztacza się przed nimi z całym jej powabem i ukrytymi możliwościami. [...] Te pytania młodzi ludzie zadają dziś wszędzie: pytania o sens życia, o właściwą drogę życia. O prawdziwą skalę wartości. [...] Pytania te kryją w sobie świadectwo waszych myśli, waszych sumień, waszych serc i pragnień. Te pytania mówią światu, że wy młodzi jesteście w sposób szczególnie otwarcie na wszystko, co jest dobrem i prawdą”.

Narastający zamęt tożsamościowy współczesnego młodego pokolenia stanowi bardzo rzeczywiste wyzwanie dla wychowania. W sytuacji, kiedy życie traci naturalną ciągłość i rozsypuje się na epizody, tożsamość osobowa staje się przedmiotem szczególnych zabiegów wychowawczych. Poszukiwanie zagubionej tożsamości staje się wyzwaniem dla wychowania. Punktem wyjścia jest niezmienna struktura, kod genetyczny, właściwości, które do kogoś przynależą, w ujęciu Paula RICOEURA (1992, s. 33—34) — charakter jednostki, natomiast punkt kulminacyjny stanowią zdolności do bycia wiernym sobie oraz odpowiedzialnym, według E.H. Eriksona — potrzeba wierności, zdaniem R. INGARDENA (1972) — potrzeba odpowiedzialności.

Dla Emanuela LEVINASA (1991, s. 222—223) „bycie mną oznacza niemożność ucieczki przed odpowiedzialnością [...]. Ten wybuch tożsamości w byciu dokonuje się jako wyrastanie odpowiedzialności [...]. Jedyność *ja* polega na tym, że nikt nie może odpowiadać zamiast mnie. Odpowiedzialność [...] potwierdza moją tożsamość [...]. Nie można uciec przed odpowiedzialnością”. Idąc dalej tym tokiem myślenia, wypada zauważyć, że jeśli tożsamość traktujemy jako zadanie do wykonania przez jednostkę, to jej realizacja zależy od odpowiedzialności jednostki za siebie i za swoje życie. Według E. FROMMA (1994, s. 203) „człowiek jest jedyną istotą, która może zrozumieć siły, jakim jest przyporządkowana, i która dzięki temu może brać czynny udział w kształtowaniu swego losu. Wszystko zależy od odpowiedzialności, z jaką traktuje siebie i swoje życie, wszystko zależy od odwagi bycia sobą i bycia dla siebie”. Na tym tle

krystalizują się **zadania dla edukacji: budować, kształtować odpowiedzialność za siebie i swoje życie, pomagać jednostce tak, by jej nie wyręczać, nie zwalniać z odpowiedzialności**, nie dopuszczać do odsuwania się pedagogów od odpowiedzialności (np. antypedagogika).

Niezwykły fenomen człowieka, który żyje wciąż zwrócony ku sobie, wnikliwej analizie poddał Karol Wojtyła, mało znany jako antropolog. W przeżyciu „odślania się cała osobowa struktura samostanowienia, w którym człowiek odnajduje swoje *ja*. [...] Dynamiczna struktura samostanowienia mówi człowiekowi za każdym razem, o tym, że jest sobie samemu dany w swoich czynach, w wewnętrznych rozstrzygnięciach sumienia, jako ten, który stale sobie jest zadany, który musi stale potwierdzać, sprawdzać, a przez to samo stale zdobywać dynamiczną strukturę swego *ja* daną mu jako *samo-posiadanie* i *samo-panowanie*” (por. WOJTYŁA, 1988, s. 21—28).

W psychologii tożsamość także traktowana jest jako zadanie do wykonania przez człowieka. Dążenie do tożsamości i integralności można określić jako potencjał rozwojowy człowieka, jako jego witalność. Jej przeciwieństwem jest słabość w postaci zamętu, dysfunkcji, dezintegracji czy anomii. Witalność oznacza bowiem zdolność do radzenia sobie z konfliktami, które nieustannie towarzyszą procesom rozwojowym i dążeniom do pełnego zrealizowania swojego człowieczeństwa. Dla pedagogów podejście takie oznacza gotowość budowania tożsamości na fundamentach (genetyczne wyposażenie, doświadczenia ze środowiska rodzinnego, kulturowe wzorce), przy aktywnym własnym udziale jednostki, która podejmuje trud tożsamościowy. Człowiek bowiem, obok swych cech indywidualnych, a w znacznej mierze od nich niezależnie, jest odbiciem i reprezentantem typu kultury własnego środowiska, własnej grupy terytorialnej, jest więc nosicielem postaw, społecznych wartości i innych cech ukształtowanych według obowiązującego wzoru kulturowego.

To, że jesteśmy zdeterminowani w jakimś zakresie cechami indywidualnymi i kulturą, nie musi oznaczać całkowitej determinacji. Zdolność człowieka do działania powoduje, że podlega on nieustannym przemianom. Pozostaje pewien zakres wolności, który ludzie starają się poszerzać na różne sposoby pomimo naturalnych ograniczeń, np. uczą się języków obcych, by przekraczać granice własnej kultury, poszerzają zdolności do działania. To pole wolności, choć nie tak rozległe, ma jednak charakter dynamiczny. „Tylko człowiek potrafi bowiem wyobrazić sobie siebie samego w innym kształcie, w innej postaci, niż ta, jaka została mu dana. I tylko człowiek może odkryć w sobie możliwości, których jeszcze nie zrealizował, możliwości potencjalne, które na swą realizację dopiero czekają. Może zatem odkryć, jaki jest, ale także, jaki mógłby być” (MALICKA, 1996, s. 156). Pozwala mu to zrozumieć, że jego ostateczny kształt pozostaje do pewnego stopnia w jego własnym ręku, w jego własnej mocy, że jego tożsamość jest mu nie tylko dana, ale i zadana. „Ów możliwy kształt czy forma jaźni nie objawia się oczywiście od razu w całej pełni. Trzeba ją dopiero odnaleźć,

trzeba ją dookreślić. Mówiąc inaczej — ów kształt musi się dopiero stać. Przeglądając się sobie samemu, można, zatem odkryć nie tylko względnie stałe właściwości swego bytu, czyli to, jak zostaliśmy sobie dani. Można chyba przede wszystkim odkryć siebie jako dążenie do pewnej postaci możliwej, jako pewien wysiłek wzrastania” (MALICKA, 1996, s. 156).

Nie posiadamy tożsamości, musimy ją wynaleźć — stwierdza antropolog Kirsten HASTRUP (1998, s. 27) na podstawie eksperymentu, jakiemu poddała własną tożsamość, stawiając się w roli „przedmiotu” badań. **Tożsamość okazuje się zadaniem w tym sensie, że wymaga ciągłego wysiłku, że skłania do tego, by własny kształt uczynić obiektem swej troski. Z jednej strony wymaga poszukiwania formy, która pozwalałaby na właściwe uchwycenie samego siebie i korygowania tej formy, co jakiś czas, w miarę, jak stajemy się coraz bardziej świadomi. Z drugiej strony potrzebuje rozmaitych zabiegów samopodtrzymujących, odpowiedniej pielęgnacji i kultywowania, mówiąc inaczej — poczucia odpowiedzialności za określony kształt samego siebie.**

Warto wspomnieć o interesujących próbach określenia istoty wychowania i jego celów (w aspekcie tożsamości) dokonanych przez Andreę FOLKIEWSKĄ (1990) i przez Andrzeja TCHORZEWSKIEGO (1997). W ujęciu A. FOLKIEWSKIEJ (1990, s. 240) „wychowanie rozumiane jest jako zdobywanie w wysiłku bycia tożsamości »ja«, jest pytaniem o to »ja«, o podmiotowość, o warunki, możliwości podmiotu jako podmiotu świadomego, kształtującego się w samowiedzy”. A. TCHORZEWSKI (1997) określa wychowanie jako szczególny byt społeczny, którego cechą konstytutywną jest relacja między podmiotami. Podmiot wychowujący kierując się powszechnym dobrem, umożliwia podmiotowi wychowywanemu zdążanie do uzyskiwania własnej tożsamości. Właśnie owo ukształtowanie przez podmiot wychowywany własnej tożsamości przez przyjęcie orientacji wartościującej stanowi cel tak pojętego wychowania.

Kwestię wysiłku kształtowania tożsamości podnoszą także Zbigniew KWIECIŃSKI (1995, s. 13—20) — w ujęciu edukacji, oraz Jerzy NIKITOROWICZ (2003a, s. 50—66) — w kontekście edukacji międzykulturowej i życia w społeczeństwie wielokulturowym. Edukacja ujmowana jest przez Z. KWIECIŃSKIEGO (1995, s. 13—14) „jako ogół wpływów na jednostki i grupy ludzkie, wpływów sprzyjających takiemu rozwojowi i wykorzystaniu posiadanych możliwości, aby w maksymalnym stopniu stały się świadomymi i twórczymi członkami wspólnoty społecznej, narodowej, kulturowej i globalnej oraz aby stały się zdolne do aktywnej samorealizacji własnej, niepowtarzalnej i trwałej tożsamości, zdolne do rozwijania własnego *Ja* poprzez podejmowania »zadań ponadosobistych«, poprzez utrzymywanie ciągłości własnego *Ja* w toku spełniania zadań dalekich”. Podobne ujęcie proponuje Krzysztof RUBACHA (2003a, s. 21—33; 2004a, s. 59—67), wskazując na to, że tożsamość przeszła ze sfery podświadomości w sferę świadomości i jest zadaniem współczesnej edukacji.

Kształtowanie tożsamości jako naczelny cel wychowania wsparty socjologiczną argumentacją przedstawia Piotr SZTOMPKA (1987, s. 87—96).

Pytania o tożsamość człowieka są pytaniami zasadniczymi z punktu widzenia człowieka, pytaniami ważnymi zarówno dla edukacji, jak i dla całego społeczeństwa. **Tożsamość** nie bywa nigdy zwyczajnie dana, tzn. nie pojawia się automatycznie, ale **stanowi rezultat trwałego wysiłku egzystencjalnego** (takie stanowisko jest typowe dla filozofii, a także dla psychologii, ostatnio również dla pedagogiki).

Stawiane przed edukacją szkolną zadanie kształtowania tożsamości formułowane jest, z jednej strony, przez potrzeby jednostki, z drugiej natomiast — przez potrzeby państwa demokratycznego. Według Anny WOLFF-POWĘSKIEJ (1997, s. 4—5) „państwo demokratyczne wymaga zbiorowej tożsamości, oznaczającej m.in. poczucie solidarności i gotowości do wspólnotowego wysiłku, twórczego tworzenia, ale i wspólnego znoszenia trudów i ciężarów budowy nowego systemu”.

Związki między polityką i edukacją wyrażają się w celowym charakterze oddziaływań edukacyjnych i politycznych (LEWOWICKI, 2005, s. 15—23). W społeczeństwie obywatelskim zasadniczym celem edukacji (MEIGHAN, 1993) jest nie tyle porządkowanie wiedzy i wyjaśnianie, co aktywizacja społeczna. Demokracja potrzebuje obywateli posiadających zdolność do zadawania pytań, twórczego krytycyzmu, kwestionowania opinii i umiejętności dialogu. Stąd tak ważne jest rozwijanie autonomii myślenia i działania. Zasadami edukacji w społeczeństwie obywatelskim są zasada wolności, otwartości na wiedzę (KWIECIŃSKI, 1998) oraz zasada wielostronnej aktywności (MARKOCKI, 1996). Na dążeniu do przenikania się aktywności intelektualnej z „aktywnością” motywacyjną, emocjonalną oraz zewnętrzną — obywatelską szczególnie zależy rozwijającym się społeczeństwom demokratycznym. Instrumentem realizacji określonej ideologii edukacyjnej, eksponującej równość wszystkich obywateli, ochronę praw człowieka, wolność jednostki uwzględniającą wolność innych osób (wolność w kontekście społecznym) i podmiotowość obywateli, jest wychowanie. Takie zadania edukacji dostrzegli m.in. przedstawiciele pedagogiki krytycznej. Edukacja — według Henry’ego A. GIROUXA (1993a, s. 140—162) — oznacza dociekanie nad kruchością tożsamości, wraz z jej poruszaniem się po pograniczach, przekraczanych w różnaitości języków, doświadczeń i głosów.

Liczne dokumenty międzynarodowe określające cele i zadania edukacji z coraz większym nasileniem mówią o kształtowaniu tożsamości. Przykładowo, w Artykule 29 Konwencji Narodów Zjednoczonych dotyczącej praw dziecka (Dz.U. 1991, Nr 120, poz. 526) wśród różnych celów wychowania, takich jak: pełny rozwój osobowości dziecka, jego duchowych i fizycznych zdolności; przekazywanie dziecku szacunku dla praw i wolności człowieka; przygotowanie dziecka do życia w wolnym społeczeństwie w poczuciu odpowiedzialności,

w duchu zrozumienia, pokoju, tolerancji, równouprawnienia płci i przyjaźni między wszystkimi narodami, znalazło się przekazywanie dziecku szacunku dla środowiska, szacunku do rodziców, jego kulturowej tożsamości, języka, wartości, a także kultur innych niż jego własna.

Zmiany dokonujące się na kontynencie europejskim, związane m.in. z rozszerzaniem granic Unii Europejskiej, stwarzają nowe wymagania także pod adresem edukacji. Od edukacji wymaga się, by podejmowała zadania związane z kształtowaniem tożsamości europejskiej. Kwestie te podkreślane są różnych raportach oświatowych. W raporcie dla UNESCO Międzynarodowej Komisji do spraw Edukacji dla XXI wieku, opracowywanym pod przewodnictwem Jacques'a Delorsa, zawarto m.in. takie wskazanie: „[...] Wymóg solidarności w skali planetarnej zakłada przewyżczenie tendencji do zamykania się w sferze własnej tożsamości na rzecz zrozumienia innych, opartego na poszanowaniu różnic. Odpowiedzialność edukacji w tym zakresie jest podstawowa i delikatna zarazem, albowiem pojęcie tożsamości można odczytywać w dwojaki sposób: afirmacja własnej różnicy, poszukiwanie podstaw własnej kultury, umacnianie solidarności grupy mogą stanowić dla każdej jednostki postawę pozytywną i wyzwalającą; lecz źle pojęty ten rodzaj rewindykacji utrudnia, a nawet uniemożliwia spotkanie i dialog z innymi” (DELORS, 1998).

Współczesna młodzież musi wiedzieć, „jak uczyć się samodzielnie, jak poddawać krytycznej refleksji to, czego nauczyla się, jak dochodzić do odpowiednich wniosków w sytuacji podejmowania decyzji poznawczych, społecznych, etycznych i politycznych” (BURDEN, 1994, s. 293—347).

„Rola edukacji — czytamy w kolejnym raporcie *Przyszłość świata* opracowanym przez byłego dyrektora generalnego UNESCO Federico Mayora — jest przede wszystkim przygotować obywateli odpowiedzialnych wobec przyszłości. To edukacja jest żywicielką postaw obywatelskich, bo uczy nas nie tylko, jak wiedzieć i działać, lecz również jak żyć wspólnie. Toteż odpowiedzialność UNESCO, podobnie jak wszystkich instytucji edukacyjnych, jest ogromna. [...] Edukacja oznacza przede wszystkim zwycięstwo panowania nad sobą i niezależności osobistej. Edukacja oznacza zdolność refleksji i samodzielnego podejmowania decyzji, bez ulegania wpływom. Oznacza nabytą zdolność do myślenia, a więc do pamiętania i porównywania. Pamięć i porównywanie stanowią dwa podstawowe wymiary etyki” (MAYOR we współpracy z BINDÈM, 2001, s. 491—492).

W tym miejscu, z uwagi na własne doświadczenia badawcze, pragnę przywołać edukację międzykulturową (por.: LEWOWICKI 1995a, 2000b, 2001c, 2005; spis publikacji pod redakcją T. Lewowickiego z serii „Edukacja Międzykulturowa” na końcu książki; NIKITOROWICZ, 1995a, 1995b, 1995c, 1998, 1999b, 2001, 2004a, 2004b, 2005; NIKITOROWICZ, red., 1997; NIKITOROWICZ, SOBECKI, MSIEJUK, red., 2001; NIKITOROWICZ, MISIEJUK, SOBECKI, red., 2005), która jest koncepcją na tyle otwartą i dynamiczną, że wydaje się możliwa na jej gruncie

jednoczesna realizacja często sprzecznych celów i zadań zróżnicowanego społeczeństwa. Droga do uczestnictwa w kulturze europejskiej — stwierdza J. Nikitorowicz — prowadzi poprzez przeżycie własnej tożsamości. Stwarza to potrzebę udzielenia jednostkom i społecznościom regionalnym wielorakiej pomocy w procesie wdrażania do dostrzegania *Innego*, rozwijania własnej tożsamości kulturowej poprzez komunikację z *Innymi*, a w toku tej komunikacji do wzajemnego wzbogacania kulturowego.

Zadania edukacji międzykulturowej (NIKITOROWICZ, 1995a) w tym kontekście obejmują:

- poznawanie i zrozumienie siebie, własnej kultury, świata zakorzenienia, ojczyzny prywatnej;
- przewyżczanie tendencji do zamykania się w sferze własnych wartości, własnego kręgu kulturowego na rzecz otwarcia i zrozumienia innych, poszanowania różnic i traktowania ich jako czynnika rozwojowego;
- wdrażanie do zauważania i poznawania *Innego*, kształtowanie wrażliwości i umiejętności współdziałania.

Oczekiwania te wzajemnie się wykluczają, oparte na przeciwnych paradygmatach różnicy i współistnienia, realizowane są jednak pod wspólnym sztandarem wolność, równość, odpowiedzialność i skuteczność.

3.3. Szkoła jako czynnik, katalizator czy korelat procesów rozwojowych (wymiar zadaniowy szkoły)

We współczesnym społeczeństwie istnieje wielka różnorodność organizacji. Szkoła jest elementem składowym tego zorganizowanego świata — zajmuje w nim określone miejsce i odgrywa specyficzną rolę. Ze względu na przedmiot swej działalności oraz naturę zachodzących w niej procesów szkoła należy do szerokiej klasy organizacji kształtujących ludzi. Swoistość szkoły w tym zakresie określają dwa czynniki. Po pierwsze, szkoła zajmuje się szczególną kategorią ludzi, głównie i przede wszystkim przedstawicielami dorastającego pokolenia w dość ściśle określonym przedziale wieku. Przedmiotem wyłącznej działalności żadnej innej kategorii organizacji nie jest ta właśnie grupa społeczna. Po drugie, szkoła czyni to pod specyficznym względem. Nie zajmuje się kształtowaniem ludzi w takim sensie, jak czynią to np. szpitale, więzienia czy armia. Koncentruje się na formowaniu osobowości młodych ludzi, wszczepianiu im pożądaných społecznie wzorów zachowań, wzbogacaniu oprogramowania ich zachowania. Przekazuje im odpowiednie elementy doświadczenia zbiorowego, ściślej — wyselekcjonowane, ze względu na potrzeby rozwojowe, składniki nowoczesnej kultury symbolicznej.

Przynależność szkoły do organizacji kształtujących ludzi pozwala w znacznym stopniu określić, na czym polega jej specyfika jako układu zorganizowanego, a także opisać, pod jakimi względami szkoła różni się od innych organizacji.

We współczesnym społeczeństwie ludzie spędzają większość swego czasu w takiej lub innej formie zorganizowanego uczestnictwa. Nauka szkolna stanowi dla nich pierwszy i — być może — decydujący dla przyszłych losów kontakt z organizacją, a typ doświadczeń w ten sposób ukształtowany utrwala postawy, których społeczna przydatność sprawdzona zostaje w dojrzałym życiu.

Robert DREEBEN (1967; podaję za: SCHULZ, 1993) podkreśla: „[...] czegokolwiek nauczyłaby się młodzież wskutek dydaktycznych wysiłków nauczyciela, to również uczy się czegoś wskutek uczestnictwa w społecznym kontekście szkoły”.

Dwa całkowicie odmienne poglądy na rolę szkoły we współczesnym społeczeństwie, a mianowicie — funkcjonalizm i marksizm, akcentują różne zadania szkoły względem społeczeństwa. Funkcjoniści dowodzą, że szkoła pełni ważną funkcję, wspomagając rozwój techniczny, dobrobyt i demokrację. Marksisci uznają szkołę za główny instrument utrzymywania i legitymizowania dominacji jednej grupy nad inną. Sądzę, że w różnych kontekstach szkoły odgrywają różne role.

Życie w społeczeństwie wymaga realizacji wielu zadań przez to społeczeństwo wyznaczanych. W życiu człowieka w sposób naturalny nie występują jakieś specjalne potrzeby, zadania czy procesy rozwojowe. Istnieją tylko takie, które zgodne są z treścią aktualnej rozwojowo wrażliwości na pewien typ doświadczeń. Jeżeli jednak dochodzi do organizowania doświadczeń osoby wokół jakiejś jej cechy niezgodnie z fazą rozwoju, powoduje to prędzej czy później sytuację, w której tworzony jest kontekst do przekształcania — w całej sieci — specyficznej organizacji nacisków potrzeb, zadań i procesów w inne.

Intencja świadomego uczestniczenia w procesie edukacyjnym drugiego człowieka wiąże się z koniecznością znalezienia się i określenia swojej roli w polu nacisków działających na jednostkę. Według Lwa S. WYGOTSKIEGO (1995) i Aleksieja N. LEONTIEWA (1985) duże znaczenie ma ustalenie relacji między motywem i celem w wytwarzaniu sensu zarówno indywidualnego działania, jak i współdziałania. Rolę odgrywa też świadomość bycia aktorem w doświadczeniu drugiego człowieka, świadomość bycia w centrum wrażliwości, w centrum podatności na wpływy i konsekwencje, jakie owa świadomość rodzi, to problem decyzji o jakości uczestnictwa w doświadczeniu kogoś innego, umiejętność określenia swojego miejsca względem innych działających nacisków oraz przewidzenia znaczenia nowej treści doświadczenia (wywołanej zmianą kierunku i siły samego nacisku społecznego i formalnej organizacji nacisków) w cyklu zmian rozwojowych człowieka. Ten problem, podejmowany z różnym stopniem świadomości, znajduje obecnie niezmiernie wiele roz-

wiązań. Ciekawe są koncepcje L.S. WYGOTSKIEGO (1971) — sfery najbliższego rozwoju, oraz J. PIAGETA (1966b, 1981).

Rozróżnienie celów i funkcji jest podstawowe dla charakterystyki kierunku działalności każdej organizacji. O **funkcjach** mówimy wtedy, kiedy analizujemy **miejsce i rolę organizacji w szerszym systemie społecznym** oraz kiedy zastanawiamy się, w jakiej mierze zaspokaja ona określone potrzeby szerszej zbiorowości, natomiast o **celach** — gdy chcemy analizować **treść oraz przebieg wewnątrzorganizacyjnych procesów i działań**. Schemat teleologiczny pokrywa się w dużej mierze z klasycznym ujęciem prakseologicznym, ujmuje działalność organizacji w terminach „cel” — „wynik”; schemat funkcjonalny określa działalność organizacji za pomocą terminów „system” — „otoczenie”.

W pierwszym przypadku — twierdzi Roman SCHULZ (1993, s. 93) — „organizacja oceniana jest na podstawie sprawności, z jaką realizuje swe ustalone cele, a w drugim oceniana jest na podstawie konsekwencji, jakie jej działalność wywołuje w szerszym środowisku”.

Szkoła jako system społeczny pełni funkcję zewnętrzną, czyli spełnia zadania wyznaczone przez czynniki zewnętrzne: społeczeństwo, ministerstwo, władze szkolne, oraz funkcję wewnętrzną, polegającą na osiągnięciu odpowiedniego poziomu organizacyjnego i realizacji potrzeb osób do szkoły należących strukturalnie.

Tadeusz GOŁASZEWSKI (1977, s. 12) wyróżnia następujące funkcje szkoły jako systemu społecznego: zewnętrznoceLOWA (osiąganie celów ogólnospołecznych), wewnętrznoceLOWA (integracja zbiorowości szkolnej), zewnętrznoinstrumentalna (przystosowanie systemu do warunków zewnętrznych) oraz wewnętrznoinstrumentalna (utrzymywanie struktury społecznej, rozładowywanie napięć).

Cele szkoły jako agencji socjalizacyjnej określone są dwojako: z jednej strony — przez ich odniesienie do celów innych organizacji, z drugiej zaś — w kontekście celów innych ośrodków socjalizacji.

Roman Schulz³ wyróżnia rodzajowe, gatunkowe oraz indywidualne cele szkoły. Cele rodzajowe odróżniają szkołę od innych ośrodków socjalizacji. Można je określić, porównując cele edukacyjne realizowane w rodzinie i w szkole. Cele gatunkowe wyodrębniają szkołę (jako organizację formalną) spośród innych organizacji nowoczesnego społeczeństwa. Można je określić, zestawiając, np. z celami realizowanymi przez organizacje przemysłowe, administracyjne, usługowe oraz edukacyjne. Podstawą wyróżnienia gatunkowych celów szkoły jest zatem istniejący w danym społeczeństwie nowoczesnym organizacyjny podział pracy. Natomiast podstawę określenia celów rodzajowych szkoły stanowi podział pracy w obrębie instytucji wychowania — między różnymi ośrodkami

³ R. SCHULZ (1992, s. 64—67), dokonując analizy szkoły jako organizacji, określa jej rodzajowe, gatunkowe oraz indywidualne cechy. Rozróżnienie to stanowi podstawę do wyznaczenia celów szkoły (SCHULZ, 1993, s. 191).

socjalizacji. Dlatego w gatunkowych definicjach celów akcent pada na stosunek, w jakim cele szkoły pozostają do innych celów społecznych, natomiast w definicjach rodzajowych na plan pierwszy wysuwają się relacje między celami szkoły a celami innych ośrodków uspołecznienia.

Jednostkowymi celami szkoły są te cele, które realizują konkretne placówki szkolne z racji swego usytuowania w systemie szkolnym i w związku ze specyficzną rolą, jaką w nim odgrywają, oraz z uwagi na istniejący w systemie szkolnym podział pracy. Są to cele szkoły jako części (a nie całości), jako składowego elementu systemu szkolnego. Cele jednostkowe nie są zatem miarodajne do oceny całościowych zadań szkoły jako organizacji.

Zgodnie z tymi wyjaśnieniami **cele szkoły są zadaniami, ze względu na które szkoły powstały jako odrębne od rodziny agencje socjalizacyjne** (chodzi tu o cele rodzajowe). Kształtowanie się organizacji szkolnych w nowoczesnej postaci nadal łączy się z procesem modernizacji społeczeństwa i jego kultury.

Społeczeństwo realizuje określone funkcje, w tym zadania. Zdaniem Jana SZCZEPAŃSKIEGO (1979, s. 302) funkcja stanowi „ogół czynności i ich skutków związanych z wykonywaniem zadań”. **Zadania zaś to „ustalone świadomie zdefiniowane stany rzeczy i zjawiska, które grupa jako całość chce osiągnąć lub wywołać”.**

Zadania różnią się od funkcji tym, że są zamierzone, mają określony cel, środki działania, pokrywają się z funkcjami założonymi — zamierzonymi (BINDER, 1981, nr 4). Zadania polegają więc na przełożeniu celu nazywanego ideałem wychowawczym oraz celów naczelných na język praktyki wychowawczej, czyli konkretnych poczynąń wychowawczych (ŁOBOCKI, 1992, s. 29).

W niniejszych rozważaniach chciałabym skoncentrować się teraz na kwestii celów i zadań szkoły w warunkach radykalnych zmian społecznych i cywilizacyjnych.

Nadrzędnym i priorytetowym zadaniem szkoły jest z pewnością kształtowanie podstaw nowoczesnej osobowości uczniów. W codziennej praktyce pedagogicznej, zmierzającej do osiągnięcia tego celu, ustalone są liczne cele etapowe i pośrednie, odgrywające rolę mierników, umożliwiających ocenę dokonywanych postępów. W praktyce szkolnej często jednak owe pośrednie cele i etapowe mierniki sukcesu zostają podniesione do rangi celów nadrzędnych i wyłącznych. W taki właśnie sposób wskaźniki promocji, wyniki egzaminów, oceny szkolne zaczynają być traktowane przez nauczycieli i kierownictwo szkoły jako wyznaczniki, istnienia i działania szkoły. Tego typu reorientacja ulega utrwaleniu i rozpowszechnieniu, prowadząc do groźnych wychowawczo skutków.

Preferowanie celów wewnątrzorganizacyjnych wynika stąd, że są one wymierne. Łatwiej jest sprawdzić, czy organizacja odnosi sukces, czy też nie. Istnieje jednak problem kwantyfikacji celów niesprowadzalnych do liczb. Cele, których stopień osiągnięcia trudno zmierzyć, nie mogą przestać istnieć dla

organizacji. Tak dzieje się we współczesnej szkole z celami o charakterze ściśle wychowawczym, do jakich należy kształtowanie tożsamości. Jednocześnie pojawia się niebezpieczeństwo uznawania za istotne i uprawnione tylko tych celów, które są łatwo kwantyfikowane (ETZIONI, 1964, s. 5; podaję za: SCHULZ, 1993).

Także odróżnianie celów rzeczywistych i deklarowanych okazuje się niezbędne przy badaniu kierunków, w jakich zmierza organizacja. W dużym stopniu pokrywa się ono z wyodrębnieniem celów realnych i nominalnych, ale nie jest z nim identyczne. Cel organizacji pożądaný stan rzeczy, który organizacja stara się urzeczywistnić. Powstaje zatem pytanie: Czy obraz przyszłości organizacja stara się urzeczywistnić: naczelnego kierownictwa, ogniw administracyjnych, większości członków, bezpośrednich klientów (uczniów), innych grup społecznych? Praktycznie żadnego z nich — odpowiada A. Etzioni.

Wymóg modernizacji osobowości człowieka — w aspekcie intelektualnym i społecznym — stanowi podstawę oraz punkt wyjścia do określenia celów bardziej szczegółowych: dla poszczególnych typów szkół, dla poszczególnych poziomów kształcenia, dla poszczególnych jednostek organizacyjnych. Nader często związek tych konkretnych celów z imperatywem modernizacji osobowości człowieka nie jest widoczny. U podstaw tego zjawiska leży postępujący proces różnicowania i specjalizacji w systemie szkolnym. Sprawia on, że poszczególne kierunki i poziomy kształcenia przyczyniają się w sposób cząstkowy oraz etapowy do osiągnięcia końcowego celu, jakim jest kulturalizacja przedstawicieli dorastającego pokolenia, czyli przygotowanie ich do efektywnego uczestnictwa w życiu nowoczesnego społeczeństwa.

Partykularne, specjalistyczne cele poszczególnych jednostek szkolnych nie mają jednak samoistnego statusu. Zyskują sens jedynie w relacji do rodzajowego celu edukacji formalnej. Dokonując analizy naukowej, trzeba zakładać konsekwentnie istnienie celów o charakterze rodzajowym, jeżeli zmierza się do objaśnienia, na czym polega swoistość szkoły jako formalnej agencji socjalizacyjnej.

Zasadniczym — rodzajowym — celem szkoły jako organizacji jest kształtowanie podstaw nowoczesnej osobowości ludzi (SCHULZ, 1993, s. 88). Cel ten wynika z rodowodu skolaryzacji jako instytucji powstałej dla zaspokojenia potrzeb edukacyjnych nowoczesnego społeczeństwa przemysłowego. System szkolny jako całość, złożony ze szkół różnych szczebli i typów, wywiązuje się z tak określonego zadania.

Spółeczeństwo nowoczesne jest społeczeństwem o skomplikowanej kulturze i złożonych formach organizacji życia społecznego. Aby przedstawiciele dorastającego pokolenia mogli aktywnie i owocnie uczestniczyć w życiu tego społeczeństwa, muszą być poddani długotrwałemu i złożonemu procesowi uspołecznienia. Szkoła jest właśnie specjalistyczną organizacją nowoczesnego społeczeństwa, powołaną do realizacji tego skomplikowanego zadania, jakim jest przekazywanie elementów nowoczesnej kultury.

Wymóg realizacji złożonych celów edukacyjnych w szkole prowadzi do charakterystycznego zróżnicowania ról (działań), zarówno w wymiarze poziomym, jak i pionowym. Na strukturę szkoły jako systemu działania składają się podstawowe kategorie pozycji i ról:

- pozycje i role związane z przekazem kultury, z kształceniem, nauczaniem, wywieraniem wpływu wychowawczego — pełnione głównie przez nauczyciela (role formalne);
- pozycje i role związane z asymilacją kultury, z uczeniem się, z podleganiem wpływowi edukacyjnemu, pełnione głównie przez uczniów (role referencyjne); jedność pozycji i ról formalnych oraz referencyjnych w sumie tworzy całość, którą można nazwać systemem zadaniowym szkoły;
- pozycje i role związane z akomodacją, przekształcaniem środowiska, tak by przetrwać.

Funkcjonowanie szkoły można opisać, posługując się rozróżnieniem funkcji, jakie pełni ona w społeczeństwie. Przyjmuje się, że szkoła może być traktowana jako:

- instytucja służąca transmisji kultury, przekazywaniu dorobku minionych pokoleń pokoleniom wstępującym;
- instytucja wspomagająca rozwój jednostki, służąca kształtowaniu indywidualności ucznia;
- czynnik zmiany społecznej, instytucja przyczyniająca się do postępu społecznego.

Każda z tych możliwości ma swoją bogatą tradycję i liczne współczesne warianty realizacji.

Zbigniew KWIECIŃSKI (1996a, s. 61—62) — według którego zadaniem edukacyjnym jest demokracja — jako pierwszy sformułował bardzo trafną i ważną diagnozę sytuacji edukacyjnej w Polsce. Wynika z niej, że masowej gotowości młodzieży do kształcenia w dużej mierze nie towarzyszy nowa oferta edukacyjna. Również analizy E. POTULICKIEJ (1993) pokazują, że doraźna perspektywa rynkowa (rynek unaocznia, usprawiedliwia i utrwała nierówności) jest sprzeczna z rozwojem szkolnictwa wszystkich szczebli, zorientowanego na ogólny rozwój młodzieży ku pełnomocności. W społeczeństwie demokratycznym szkoła i wykształcenie odgrywają podstawową rolę w procesie lokowania jego członków na różnych szczeblach struktury społecznej.

Wszystkie szkoły mają za zadanie organizowanie procesu uczenia się. Na pierwszym miejscu stawia się kształtowanie charakteru i osobowości. Całość poczynąń w dziedzinie edukacji stanowi, być może, najbardziej ambitne zajęcie ludzkości. Edukację ukazuje się jako proces, dzięki któremu mogą rozwijać się indywidualność i osobowość młodych ludzi (*Bliskie i dalekie cele wychowania*, 1987, s. 87).

Szkoła bywa krytykowana z pozycji konserwatywnych (jako powierzchownie kopiująca elementy kultury); nurt liberalny krytyki szkoły wiąże się z traktowa-

niem szkoły jako instytucji, której głównym zadaniem winno być stwarzanie warunków indywidualnego rozwoju ucznia. Szkoła nie jest jednak w stanie satysfakcjonująco sprostać temu zadaniu. Ruch szkolnictwa alternatywnego, zainspirowany ideami humanistycznej psychologii (np. ruch szkół działających według koncepcji C. Rogersa), propaguje idee służebności szkoły wobec autonomicznie pojmowanego rozwoju indywidualnego, bezwarunkowej akceptacji dziecka, „podejścia skoncentrowanego na osobie”. Dobrze oddaje to klimat edukacji liberalnej — wszystko, co zrutynizowane, stereotypowe, niewynikające z potrzeb rozwojowych jednostki, niebędące rezultatem autonomicznej decyzji dotyczącej procesu uczenia się jako niesprzyjające rozwojowi, jako blokujące tendencję samorealizacyjną dziecka. Trzeci nurt krytyki oświaty związany jest z traktowaniem szkoły jako instytucji służącej procesowi zmian społecznych (jej filarem jest dzieło J. DEWEYA *Demokracja i wychowanie*, 1972).

Szkolna koncepcja J. Deweya „learning by doing” miała być ogniskiem własnego życia dziecka jako rekonstrukcja całości życia społecznego. Nauczanie i wychowanie miały stanowić instrumenty autentycznego osobowego wzrostu dziecka, poznawczego poszerzania jego doświadczenia i twórczej ekspresji — „przekształcania świata” (DEWEY, 2005; WOŁOSZYN, 1995, s. 76).

Odczytanie myśli Johna Deweya w kontekście próby opisanie związków pomiędzy rozwojem społecznym społeczeństwa, edukacją a rozwojem indywidualnym wydaje się pożyteczne. „[...] wszelkie wychowanie jest procesem wrastania jednostki w społeczną świadomość gatunku. [...] Wszelkie prawdziwe wychowanie dochodzi do skutku jedynie dzięki pobudzaniu wrodzonych sił dziecka przez wymogi społeczne sytuacji, w której dziecko się znalazło” (DEWEY, 1998, s. 68).

Rozpatrując zagadnienie stosunku szkoły do życia i rozwoju dzieci w szkole, J. DEWEY (1998, s. 70) twierdzi, że „szkoła jest przede wszystkim instytucją społeczną. Że zaś wychowanie jest procesem społecznym, szkoła jest po prostu tą postacią życia społecznego, w której zespolone są wszystkie jego czynniki, najbardziej przydatne dla przysposobienia dziecka do uczestniczenia w dziedzictwie poprzednich pokoleń oraz do używania własnych sił dla celów społecznych. [...] Będąc uproszczonym życiem społecznym, życie szkolne powinno wyrastać stopniowo z życia domowego; to znaczy, że powinno podjąć i kontynuować czynności, z którymi dziecko obeznało się już w domu. [...]” I tu pojawia się słabo dostrzegane i niedoceniane przez pedagogikę odwoływanie się do wcześniejszych doświadczeń dziecka.

Mówiąc o funkcjach, celach i zadaniach szkoły w kontekście transmisji kultury, nie sposób nie odwołać się do pedagogiki kultury. Odkrywczość i prekursorstwo B. NAWROCZYŃSKIEGO (1923, 1947, 1987) w tym zakresie polega na formułowaniu takich celów i norm wychowania, które ukierunkowują proces wychowania na tworzącą się przyszłość społeczeństwa i kultury. B. Nawroczyński zdaje sobie sprawę z tego, że wychowanie nie tylko ma funkcje adaptacyjne,

lecz także winno przygotowywać młode pokolenie do tworzenia nowych form życia społecznego, kultury i cywilizacji.

Myśl o rozwoju stała się jednym z głównych artykułów wiary współczesnego człowieka. Cóż dziwnego, że cechuje ona również pedagogikę współczesną. Dlatego nie chce ona poprzestać na samej tylko asymilacji młodego pokolenia, lecz zawiera postulat, aby synowie i córki przerośli swoich ojców i matki, „byli od nich mądrzejsi, dzielniejsi i lepsi, aby dalej posuwali dzieło narodu i ludzkości. To zaś wymaga nie tylko kształcenia dyspozycji do życia czynnego i twórczego, nie tylko zapewniania pomyślnych warunków rozwoju wybitnym indywidualnościom, lecz również orientowania się w tendencjach rozwojowych życia społecznego oraz przenikania nimi wychowania jednostek” (NAWROCZYŃSKI, 1923, s. 9).

B. Nawroczyński odrzuca zarówno skrajny determinizm społeczno-kulturowy, jak i swobodną twórczość w kreowaniu celów wychowania oraz norm pedagogicznych. Precyzyjnie i trafnie określa rolę pedagogiki ogólnej jako nauki, która z wartości kulturowych i doświadczenia społecznego, uwzględniając prawidłowości rozwoju psychofizycznego młodzieży, buduje cele i normy wychowania. Te intencje pedagogiki kultury warto na nowo przywołać i odczytać w sytuacji poszukiwania nowych impulsów dla współczesnej pedagogiki.

Inny przedstawiciel pedagogiki kultury, B. Suchodolski (pedagog, historyk kultury i filozof wychowania), ujmuje przedmiot badań i problematykę pedagogiki ogólnej rozwojowo, w związku z praktyką wychowawczą szkoły i rodziny oraz rozwojem życia społecznego (SUCHODOLSKI, 1970, 1993; TUROS, red., 1997, s. 30—37).

Edukacja włącza się w nurt procesów kształtowania tożsamości nowych pokoleń. Obok socjalizacji rodzinnej, socjalizacji przebiegającej w środowisku lokalnym jest bowiem jednym z aktywnych ogniw dostarczających zróżnicowanej oferty identyfikacyjnej, poszerzającej promień interakcji, skłaniających do rewitalizacji sił jednostki. Jak twierdzi E.H. ERIKSON (1968a, s. 83), „edukacja dla tożsamości *ego*, które nabywa siły z wielorakich okoliczności historycznych, wymaga świadomego zaakcentowania ze strony dorosłych heterogeniczności historii, jednostki, jak i przemyślanego wysiłku udostępniania dzieciom [...] nowej bazy znaczącej kontynuacji”. Ów fragment dotyczy uwikłania edukacji w procesy społeczne, roli ciągłości historycznej, w której edukacja jest osadzona, Kontynuacji myśli poprzednich pokoleń i kontynuacji rozwoju.

Od wieków szkole towarzyszyło przekonanie o jej szczególnej roli i miejscu w społeczeństwie. Ma ona, przynajmniej w założeniu — jak twierdzi T. LEWOWICKI (1990, 1994b) — pomagać w rozumnym kierowaniu własnym rozwojem i w dokonywaniu wyborów życiowych przez wychowanków, ma służyć rozwojowi osobowości, pomagać w kształtowaniu niepowtarzalnej tożsamości jednostki.

W zależności od uwarunkowań społeczno-kulturowych, gospodarczych, czasu społeczno-kulturowego, w którym proces edukacji przebiega, oraz przyjętych

koncepcji pedagogicznych, eksponuje się znaczenie poszczególnych funkcji czy ich zespołów. Szkoła ma realizować funkcję opiekuńczą, funkcję kulturotwórczą, funkcje środowiskowe, często funkcję kompensacyjno-wyrównującą niedobory rozwojowe (por. KUPISIEWICZ, 1988; KONARZEWSKI, 1991; JUNDZIŁŁ, 1993, s. 790—794; OKOŃ, 1995). Jak zauważa T. LEWOWICKI (1997, s. 111), „współczesnej szkole przypisywane są ponadto funkcje doradcze, konsultacyjne, funkcje dotyczące uniwersalizacji wzorów życia, ale jednocześnie zachowywania tożsamości i podmiotowości grup i jednostek. Są to również funkcje związane z przygotowaniem wychowanków do życia w zmieniających się warunkach, do życia aktywnego, zaangażowanego w kreowanie świata społecznego. W tym zakresie szkoła powinna zmieniać także własne ideologie, generować zmiany wewnętrzne i reagować na transformacje różnych dziedzin życia pozaszkolnego”.

Efekty działalności szkół, na które składają się zarówno osiągnięcia, jak i niepowodzenia szkolne, mogą być opisywane bądź w kategoriach realizacji zaplanowanych celów, bądź w terminach funkcji społecznych, spełnianych przez instytucje szkolne. Ta druga perspektywa wydaje się przydatna przy badaniu zdolności kształtowania przez szkoły postaw, zachowań i wartości młodzieży, ogólnie mówiąc — tożsamości jednostki oraz w ukazywaniu związków między społeczeństwem, edukacją a rozwojem indywidualnym. Efekty, które wywiera szkoła w tym zakresie, są nie tyle produktem zaplanowanych uprzednio czynności, ile skutkiem udziału młodzieży w doświadczeniach, które stwarza szkoła jako instytucja. Społeczeństwo wyznacza szkole określone miejsce i rolę zależne od tego, jakie samo pełni.

Każde społeczeństwo pełni dwie podstawowe funkcje: zachowuje ciągłość istnienia i dba o swoją tożsamość oraz utrzymuje tempo rozwoju pozwalające współistnieć z innymi społeczeństwami. Instytucje oświatowe zostały powołane do przygotowania członków społeczeństwa do obu tych funkcji, ale z położeniem nacisku na pierwszą.

Współcześnie w dobie globalizacji, pluralizmu, wielokulturowości pojawiają się inne potrzeby społeczne — podstawowym zadaniem staje się pielęgnowanie odmienności i rozwijanie tożsamości lokalnej. Oświata odgrywa rolę w tworzeniu tych elementów kultury, które mają zdecydować o odrębności. Pomiedzy tymi funkcjami istnieje pozorna sprzeczność, wyrażająca się w jednoczesnych działaniach na rzecz zachowania ciągłości i zarazem potrzeby zmiany, w dążeniu do utrzymania odrębności i zarazem powszechnej potrzeby wspólnotowości, integracji, współpracy.

Szukanie takich rozwiązań, które służą realizacji tych pozornie sprzecznych celów i związanych z nimi zadań edukacyjnych, jest jednym z zadań współczesnej pedagogiki.

3.4. Społeczne warunki edukacji szkolnej

Podstawową właściwością struktury każdej rozwijającej się w czasie czynności jest rodzaj realizowanych przez nią zadań (TOMASZEWSKI, 1970). Są one najbardziej rozwiniętymi i pełnymi wzorami regulacji zachowania się człowieka. Stanowią siłę organizującą w jednym kierunku całe działanie, wszystkie procesy psychiczne oraz tkwiące w nich mechanizmy. Na podstawie tych ogólnych założeń odnoszących się do zadaniowej struktury wszelkiej czynności — wywiedzionych z teorii czynności T. TOMASZEWSKIEGO (1963) — edukację jako określony rodzaj czynności można uznać za proces, w którym nauczyciel, zgodnie z przyjętymi celami, stawia przed uczniami zadania dotyczące kształtowania tożsamości. Ważna dla poznania i ulepszenia procesu edukacji jest dokładniejsza analiza badawcza roli zadań w obrębie tych czynności.

Zadania — w stosunku do celu — można uznać za planowane, przyszłe zdarzenia, będące częścią większej całości. Sensowność programów postępowania — dotykając istoty związków między ideałem, celami, zadaniami, zachowaniami — oznacza, że jednostka kieruje się w działaniu pewnymi prawidłowościami, umożliwiającymi osiągnięcie założonego celu. Wykonując zadanie, realizatorzy mają zwiększoną szansę rozwoju własnej osobowości (kwestię tę akcentuje ŁUKASZEWSKI, 1984, s. 435).

Szkolny system społeczny ugruntowany jest w ludzkich postawach, przekonaniach, zwyczajach, motywacjach i oczekiwaniach, natomiast realizacja zadań odbywa się przy pomocy zespołu ludzi, których postępowanie jest regulowane zarówno przepisami, jak i zwyczajami.

Uświadamiając sobie układy uwarunkowań oraz nawiązując do założeń wynikających z przywoływanych teorii (E.H. Eriksona, R.J. Havighursta, T. Lewowickiego, socjologicznych teorii konfliktu), twierdząc, iż **kształtowanie tożsamości może odbywać się skutecznie dzięki aktywności własnej podmiotu oraz umiejętnemu dostarczaniu doświadczeń, organizowaniu sytuacji za pośrednictwem dobranej grupy zadań i sytuacji zadaniowych, wobec których jednostka będzie zachowywała się aktywnie.**

Instytucje oświatowe funkcjonują — jak trafnie zauważa Jan Szczepański, przedstawiając społeczne uwarunkowania oświaty — pod wpływem społeczeństwa. W ich działalności odbijają się istniejące w tym społeczeństwie wewnętrzne podziały, kryzysy. „Instytucje oświatowe zostały powołane do przygotowania członków społeczeństwa do spełniania wyznaczonych przez to społeczeństwo funkcji. Zwłaszcza szkoły mają dokonać »oswojenia« młodych pokoleń tak, by szanowały tradycję i utrwalone wartości, nie naruszały tożsamości społeczeństwa i zapewniły kontynuację, a równocześnie przygotowały kadry umiejące zmieniać technikę, gospodarkę” (SZCZEPAŃSKI, 1989, s. 54).

Społeczeństwo pełni dwie funkcje — przetrwanie i rozwój⁴. Rozdźwięk między tymi funkcjami, w tym zadaniami, stale pogłębia się, mimo bliskich sprzężeń, jakie między nimi istnieją.

Związek funkcjonalny między społeczeństwem, edukacją i kształtowaniem się tożsamości jednostki został dostrzeżony i opisany przez teoretyków, głównie socjologów, ale także ekonomistów, pedagogów, psychologów. Skupienie się na tych związkach umożliwia zastosowanie TZT T. Lewowickiego. Klasyfikacja przedstawiona przez tego autora uwzględnia sześć obszarów wyznaczających poczucie tożsamości jednostki i zachowań tożsamościowych z tym poczuciem związanych. **Przyjmując za J. Szczepańskim traktowanie funkcji jako skutków wywoływanych przez działania czy zachowania członków grupy, występujące w szerszej zbiorowości bez względu na to, czy były one zamierzone, czy pożądane, obszary zachowań tożsamościowych TZT T. Lewowickiego można ujmować jako zakresy, dziedziny realizacji podstawowych funkcji społeczeństwa. Funkcje te są swoistymi niezmiennikami wyznaczającymi cele i zadania szkoły.** Opisują związek między społeczeństwem a instytucją szkoły i jednocześnie określają ramy jej wewnętrznej działalności. Pozostają w silnych wzajemnych powiązaniach, zależnościach. Jako funkcje założone znajdują odzwierciedlenie w celach i zadaniach edukacji (por. *Bliskie i dalekie cele wychowania*, 1987; *Edukacja narodowym priorytetem*, 1989; LEWOWICKI, 1997, s. 96—115). Z operacjonalizacji (funkcje przekładają się na cele, cele na zadania) wynika wniosek, że w praktyce społecznej realizowane są konkretne zadania szkoły oraz zadania rozwojowe, stanowiące — według E.H. Eriksona i R.J. Havighursta — społeczne wymagania wobec jednostki, którym nadaje indywidualną treść.

W wyznaczeniu zadań szkoły pomocna okazuje się teoria E.H. Eriksona. Autor ten określa społeczne warunki, które muszą być spełnione, by rozwój jednostki przebiegał prawidłowo.

Dokonując rekonstrukcji przywoływanych teorii (E.H. Eriksona, R.J. Havighursta i T. Lewowickiego), podjęłam próbę skonstruowania i empirycznej weryfikacji konstruktu społecznych warunków edukacji oraz wskazania na tym tle możliwości optymalizacji działań pedagogów. Kategorie pojęciowe zaczerpnięte z teorii E.H. Eriksona: dostarczanie oferty identyfikacyjnej; przedłużanie moratorium rozwojowego; poszerzanie promienia interakcji; etos; ambiwalencja; rewalizacja traktuję jako społeczne warunki edukacji szkolnej, w tym zadania szkoły, które wyznaczają organizowanie sytuacji rozwoju. Obszary zachowań tożsamościowych TZT T. Lewowickiego utożsamiam zaś z zakresami podstawowych funkcji społeczeństwa, które powinna realizować szkoła. Zadania różnią się od funkcji tym, że są zamierzone, mają określony cel i środki działania, pokrywają się z funkcjami założonymi (zamierzonymi). W rzeczywistości szkolnej

⁴ Na ten temat wypowiadają się J. SZCZEPAŃSKI (1989) i A. SAWISZ (1989).

oddziaływania na uczniów wykraczają poza czynności zamierzone, dlatego mówi się czasem o funkcjach mających szerszy zakres niż zadania.

Przyjmuję tu założenie, że w szczególności funkcję szkoły wyznaczają od zewnątrz różne czynniki tkwiące w społeczeństwie, takie jak: kultura (w tym kultura narodowa), w odniesieniu do szkoły stawiająca postulaty ciągłości kulturowej, rozwoju kulturowego i stwarzania wszystkim grupom społecznym równych szans w tym zakresie; ideologia, światopogląd oraz system norm moralnych i obyczajów w zakresie współżycia ludzi; potencjał gospodarczy, który profiluje szkolnictwo oraz poszczególne szkoły pod względem potrzeb ekonomicznych regionu, kraju. Szkoła pełni określoną funkcję wobec społeczności lokalnej, w której działa. Nie jest to funkcja w pełni zewnętrzna, gdyż znaczna część mieszkańców regionu szkolnego zna szkołę z okresu swego do niej uczęszczania i uważa ją za swoją. Zasadniczą postawą społeczności lokalnej wobec „własnej” szkoły jest współodpowiedzialność. Przedmiotem moich zainteresowań są wewnętrzne funkcje szkoły, które wypełniają strukturę instytucjonalną zindywidualizowanymi zachowaniami tożsamościowymi. Trzeba jednak pamiętać, że niemal wszystkie zjawiska typowo wewnątrzszkolne mają bliższy lub dalszy związek z realizacją podstawowych zadań edukacyjnych. Zadania te prowadzą do pożądaných skutków określonych koncepcją rozwoju tożsamości. Efektywność szkoły w tym zakresie (efektywność osobowościowa⁵) jest niejako punktem dojścia, ku któremu zmierzają wszystkie elementy proponowanej przeze mnie mapy działań edukacyjnych.

Z uwagi na to, że kategorie społecznych warunków edukacji są kluczowe dla prowadzonych rozważań teoretycznych i badań empirycznych, przedstawię krótką ich charakterystykę. Do ich opisu powrócę w części empirycznej pracy.

3.4.1. Dostarczanie oferty identyfikacyjnej

Życiowo ważny problem tożsamości daje się powiązać z jakością społecznej „puli ról” i oferty identyfikacyjnej, z jaką styka się młody człowiek i którą ma do dyspozycji, wchodząc w świat ludzi dorosłych. Podstawowym problemem jest tu niezdolność do zdefiniowania własnej roli przy jednoczesnym odrzuceniu społecznie zastanej oferty. Dorastanie zmusza wręcz do eksperymentowania, przyjmowania i odrzucania szeregu oferowanych ról. Istotna jest liczba możliwych identyfikacji w chwili, gdy wystawia się na próbę swoje doświadczenia bycia w roli. System musi zaoferować propozycje alternatywne wobec skłonno-

⁵ Na efektywność osobowościową składają się: w pełni rozwinięte osobowości uczniów; zrealizowane potrzeby indywidualne uczniów i nauczycieli; por. GOŁASZEWSKI, 1977, s. 102—121.

ści eksperymentowania z rolami społecznymi. Zdaniem E.H. Eriksona silne przekonanie, że jest się osobą, powoduje sięganie do różnych wzorów, ideałów i identyfikowanie się z nimi (ERIKSON, 1994, s. 78; [1959] 2004, s. 70). „Następująca integracja tożsamości *ego* jest czymś więcej niż sumą dziecięcych identyfikacji. Jest wewnętrznym kapitałem pochodzącym z wszystkich doświadczeń wcześniejszych stadiów” (ERIKSON, 1994, s. 94; [1959] 2004, s. 84). W tym m.in. tkwią pedagogiczne inspiracje teorią E.H. Eriksona. Uznając zależność procesów rozwoju psychospołecznego jednostki od jakości oferty społecznej, tzn. potencjału tożsamości w zakresie ról i identyfikacji, wykazać można potrzebę dostarczania obiektów identyfikacji i umożliwianie eksperymentowania w rolach.

W literaturze spotyka się stanowisko, zgodnie z którym pojęcie „identyfikacja” może zastępować termin „tożsamość”⁶. Występują także stanowiska odmienne — różnicujące te terminy (por. DOBROWOLSKA, 1982, s. 32). Identyfikacja to „utożsamianie się polegające na psychologicznym poszerzaniu obszaru »własnego ja«. Włączenie w obszar »własnego ja« pewnych wartości, osób, idei, instytucji, i grup społecznych, etnicznych itp. sprawia, że zainteresowanie sprawami »tych obiektów« staje się równie silne jak własnymi. Wszystko, co dotyczy tych obiektów człowiek traktuje jako odnoszące się do niego samego i bardzo osobiste” (REYKOWSKI, 1977, s. 213—216).

Niezależnie jednak od przyjętego stanowiska kategoria identyfikacji zawsze występuje w kontekście tożsamości. Jeżeli zatem tożsamość traktowana będzie jako „całość konstruktów podmiotu odnoszonych wobec siebie — całość niebędąca prostym zsumowaniem elementów, ale ich układem w jakiś sposób zintegrowanym. Elementy owej konstrukcji »siebie« wyprowadzane są z identyfikacji z innymi osobami i grupami, z wybranymi strukturami społecznymi jako częściami systemu *Ja — Inny*, są one pochodnymi takich kulturowych kategorii, jak wartości, normy a nawet artefakty” (BOKSZAŃSKI, 1989, s. 12). Podejście takie prezentuje T. Lewowicki w Teorii Zachowań Tożsamościowych, uznając identyfikację za jedną z płaszczyzn, obszarów kształtowania się tożsamości (pierwszy obszar zachowań tożsamościowych TZT).

Identyfikacja jest jedną z najważniejszych właściwości społeczeństwa. Wskazuje na równoczesną przynależność do różnych zbiorowości, aktualizującą się kolejno w zależności od kontekstu, w jakim jednostka się znajduje. Znaczenie środowiska zasadza się na dostarczeniu obiektów uczuć i emocji (w koncepcji psychoanalitycznej) oraz przedmiotu działania (w teorii poznawczej). W pierwszym przypadku głównym mechanizmem rozwoju jest identyfikacja,

⁶ Przy określaniu odrębności i swoistości kultury grup narodowych często stosowane jest pojęcie „tożsamości” — odpowiednik angielskiego terminu *Identity*. Przeniesiono to pojęcie z psychologii i psychoanalizy do socjologii, w ramach której posługiwali się nim przedstawiciele interakcjonizmu symbolicznego; por. MEAD, 1975; BOKSZAŃSKI, 1988, s. 4; ZABOROWSKI, 1987, s. 121.

w drugim zaś — samoregulacja, wyrażająca się dążeniem do osiągnięcia równowagi pomiędzy organizmem a otoczeniem.

O identyfikacji świadczą: używanie wspólnego języka, wspólnota dziejowa, nazwa grupy, powiązanie z konkretnym terytorium. Oznaką identyfikacji jest poczucie wspólnoty członków danej grupy. Wyraża się to w postrzeganiu siebie jako *My*, a członków grupy — jako obcych, *Oni*. Grupy społeczne łączy przekonanie o wspólnym pochodzeniu, a także wiedza o tym, że przodków łączyły te same ideały.

Edward T. HALL (2001, s. 236) twierdzi, że najważniejszy psychologiczny aspekt kultury — most łączący kulturę i osobowość — jest procesem identyfikacji. Proces ów, rozwijający się doskonale, gdy zmiany są powolne, a siejący spustoszenie w momentach gwałtownych przemian, jakich stale doświadczamy, jest z pewnością utrudnieniem porozumiewania między kulturami oraz zadawałających relacji między ludźmi na całym świecie. Czynniki identyfikacyjne tłumaczy uczucia i zachowania ludzi.

3.4.2. Przedłużanie moratorium rozwojowego

Kategoria moratorium wyraża jedną z wyróżnionych rozwojowo w ujęciu E.H. Eriksona form reagowania przez dorastającą młodzież na ofertę ról i identyfikacji, jaką ta zastaje w społeczeństwie. Dla przyszłości młodego człowieka istotny jest sposób odniesienia się społeczeństwa do jego zachowań w okresie moratorium. W szczególności chodzi tu o diagnozę i określone działania ze strony przede wszystkim instytucji powołanych do wychowania i kształcenia, realizujących zadanie przedłużonego moratorium.

Termin „moratorium”⁷ — jeden z kluczowych w Eriksonowskiej teorii rozwoju psychospołecznego — określa „okres zwłoki, opóźnienia, odroczenia i zahamowania, przyznany temu, kto nie jest gotów stawić czoła obowiązkom, kto potrzebuje czasu” (ERIKSON, 1994, s. 119—120). Zadanie, przed którym stoi młoda osoba i jej otoczenie, jest bardzo trudne. Wymaga od różnych jednostek i w różnych społeczeństwach zróżnicowanego czasu trwania, intensywności i rytualizacji adolescencji. Społeczeństwa oferują, zgodnie z oczekiwaniami jednostek, mniej lub bardziej usankcjonowane, pośrednie okresy pomiędzy dzieciństwem i dorosłością, pewne moratoria rozwojowe, podczas których stały wzorzec wewnętrznej tożsamości podlega względnej realizacji (ERIKSON, [1959] 2004, s. 107—108).

⁷ Także w pracy: ERIKSON, [1985] 2002, s. 94. Szerzej na temat moratorium w ujęciu E.H. Eriksona wypowiada się P. SZCZUKIEWICZ (1998, s. 59—61).

Kategorię moratorium wydaje się wyznaczać drugi obszar Teorii Zachowań Tożsamościowych T. Lewowickiego. Jest to obszar określony przez odrębność kultury, języka, obyczaju, często religii, tu mieszczą się zagadnienia oświaty, przekazu tradycji, wiedzy o dorobku duchowym i materialnym. Społeczeństwo widzi potrzebę dostarczenia moratorium młodzieży, aby uchronić ją przed błędami, jakie może ona popełnić, dorastając, a także aby przeczekać okres niejasności co do możliwości jej rozwoju i funkcjonowania w społeczeństwie. Społeczeństwo winno zapewnić w tym okresie jednostce dostateczną liczbę ról, gdyż eksperymentując w różnych rolach społecznych, dorastający ma szansę sprawdzenia się w różnych sytuacjach i w różnych formach zachowania. Podczas owego swobodnego eksperymentowania z rolą jednostka odnajduje niszę, która jest jasno określona i wydaje się stworzona właśnie dla niej. W ten sposób młody człowiek zapewnia sobie poczucie wewnętrznej ciągłości i społecznej niezmienności, może bowiem połączyć fakt, że był dzieckiem, z wizją tego, kim ma się stać. Dzięki temu ponownie może pogodzić własną koncepcję siebie z tym, jak rozpoznaje go jego społeczeństwo. Nie zawsze są to zachowania aprobowane przez dorosłych (rodziców, nauczycieli). Eksperymentowanie z alkoholem, narkotykami, seksem, a także drobne rozboje i kradzieże są zachowaniami ryzykownymi, buntowniczymi. Dla młodzieży mogą być jednym ze sposobów ustalenia zakresu swoich możliwości, co nie oznacza, że pedagogzy czy rodzice muszą się na takie zachowania godzić. E.H. ERIKSON (1994, s. 94) przestrzega przed zafiksowaniem młodzieży na eksplorowanej przez nią tożsamości negatywnej (szerzej o tożsamości negatywnej w ujęciu Eriksona: SZCZUKIEWICZ, 1998, s. 60—61). Tożsamość negatywna „przewrotnie jest oparta na wszystkich identyfikacjach i rolach, które w pewnych stadiach krytycznych jej rozwoju, były jej przedstawiane jako niepożądane czy niebezpieczne, choć bardzo realne” (ERIKSON, 1968a, s. 205).

Społeczeństwo ma zadbać o to, by nie nastąpiło przedwczesne zakończenie moratorium. Zbyt szybkie wyznaczenie dorastającym ról społecznych, bez doczekania momentu, w którym adolescenci sami znajdą satysfakcjonujące miejsce w świecie, nie sprzyja pozytywnemu rozstrzygnięciu kryzysu, właściwego dla piątej fazy rozwoju psychospołecznego E.H. Eriksona. Możliwe jest również nadmierne przedłużenie okresu, co w rezultacie prowadzi do stagnacji.

Ze względu na ogromne znaczenie moratorium rozwojowego należy traktować je jako jedno z istotnych zadań szkoły.

3.4.3. Poszerzanie promienia interakcji

Pragnienie uznania w kręgu innych osób prowadzi do ich obserwowania, naśladowania, modelowania, wykraczania poza krąg rodziców i nauczycieli, jak w fazie poprzedniej. Następuje znaczący proces rozszerzania potencjalnych modeli, konieczny, niezbędny dla „eksperymentowania ról” oraz poszerzania promienia społecznych interakcji. Świat rówieśników zajmuje bardzo ważne miejsce, rówieśnicy są bowiem potrzebni do samooceny i dostarczają kryteriów pomiaru własnego sukcesu lub klęski. Promień interakcji stanowi jedno z kryteriów wkraczania na poziomy reprezentowane przez kolejne fazy rozwoju. Dochodzi tu do relacji *Ja — Inni*, którzy przestają być traktowani przedmiotowo.

Jak podkreśla E.H. ERIKSON (1968a, s. 57), „świadome poczucie posiadania własnej tożsamości opiera się na dwóch równoczesnych obserwacjach: percepcji autoidentyfikacji i ciągłości własnego istnienia w czasie i przestrzeni, oraz percepcji faktu, że inni uznają tę własną identyfikację i ciągłość” (por. WITKOWSKI, 2000b, s. 99). Tożsamość *ego* (subiektywne doświadczenie i dynamiczny fakt) w subiektywnym aspekcie jest zatem świadomością istnienia niezmienności i ciągłości syntetyzujących metod *ego*, które skutecznie ochraniają poczucie niezmienności i ciągłości czyjegoś znaczenia dla innych (ERIKSON, [1959] 2004, s. 20, 1994, s. 22)

Człowiek ma potrzebę uznania. Uznanie innych stanowi istotny krok do ukształtowania się tożsamości. Społeczeństwo oferuje jednostce „pulę ról”. Istotny w zaspokojeniu potrzeby uznania wydaje się *Inny*. To właśnie on przyznaje jednostce uznanie. Szkoła jest, zwłaszcza dla dorastającej młodzieży, szansą na dalszą edukację, karierę zawodową, toteż młodym ludziom szczególnie zależy na uznaniu przez ludzi, którzy reprezentują i tworzą tę instytucję.

Szkoła nie wyczerpała możliwości swego oddziaływania na młodych ludzi. Uznanie w otoczeniu rzutuje na energię, jaką dysponuje *ego*, oraz na sposób, w jaki daje znać o sobie tożsamość *ego*. Jednostka uczestniczy w kształtowaniu własnej tożsamości, negocjuje ją ze swoim otoczeniem, nie może nią bowiem dowolnie dysponować, musi uzyskać uznanie społeczne. Wszystko to świadczy o radykalnym braku samowystarczalności istoty ludzkiej w tej dziedzinie. Człowiek nie jest w stanie samodzielnie samookreślić się, potrzebuje pomocy „znaczących *Innych*” (choć wolno mu, rzecz jasna, przeformułowywać w pewnych granicach to, kto odegra wobec niego tę rolę). „Tożsamość” nadana przez status społeczny zawsze była, z natury rzeczy, usankcjonowana przez całe społeczeństwo. Jednak w chwili, gdy jednostka aspiruje do samookreślenia, zwłaszcza oryginalnego, pojawia się potencjalna niezgodność między istnieniem, do którego pretenduje, a istnieniem, które *Inni* gotowi są jej przyznawać. Jest to przestrzeń uznania, o którą się dopomina, a której *Inni* mogą jej odmó-

wić. Ta właśnie przestrzeń staje się źródłem dyskursu i teorii uznania (szerzej: TAYLOR, 1992, 1995, 2001).

Szkołę tworzą osoby, które wchodzą ze sobą w różnorakie interakcje. Kategorię „poszerzanie promienia interakcji” wyznacza trzeci obszar Teorii Zachowań Tożsamościowych T. Lewowickiego. Kojarzony on bywa ze swoistą genealogią historyczną, postrzeganą w kategoriach biologiczno-rasowych, niekiedy cech osobowości. Znajdują tu odbicie wyobrażenia o swoistych cechach grupy (grup), ich stereotyp. Kategorię tę warto i należy analizować w kontekście komunikacji jako interakcję — proces wpływu wzajemnego. Interakcyjny punkt widzenia może oddawać w znacznym stopniu złożoność procesu komunikacji. Kładzie nacisk na to, że komunikacja zawiera nie tylko akcję, ale raczej akcję i reakcję. Na komunikację wpływają oczekiwania, potrzeby, postawy i cele własne jednostki, a ponadto reakcje wywoływane przez nią u drugiej zaangażowanej w tę komunikację osoby.

Sposób, w jaki interakcja wpływa na to, kim jesteśmy, okazuje się ważny zarówno z punktu widzenia kształtowania tożsamości jednostki, jak i zadań szkoły. Szczególnie ważne jest poszerzanie promienia interakcji, gdyż tożsamość stanowi wynik negocjacji między ludźmi (spojrzenie transakcyjne; STEWART, 2002, s. 48—49), wynik negocjacji o przestrzeń uznania, o którą dopominamy się u innych. Komunikacja jest bądź ekspresyjna, bądź instrumentalna. W trakcie komunikacji tożsamość podlega zmianie (negocjacji). Tak pojmowana komunikacja „buduje osobę ludzką”. Proces ten wpływa na to, kim jesteśmy. Interakcje w procesie kształtowania tożsamości są tak ważne, gdyż zawsze, gdy ludzie się komunikują, częścią tego, co dzieje się między nimi, jest współpraca w tworzeniu ich tożsamości. Bytowanie zawsze odbywa się w relacji z drugim człowiekiem. Ważną częścią tego, co dzieje się w szkole, jest ciągły proces samodefiniowania się i reagowania drugiej osoby na tę definicję — aspekt budujący osobę uwidacznia się wówczas, gdy na komunikację spogląda się transakcyjnie. Komunikacja ma jeszcze jeden aspekt, który należy wziąć pod uwagę w analizie zadania, jakim jest „poszerzanie promienia interakcji”, a mianowicie — wzajemny stosunek komunikujących się osób.

3.4.4. Etos

W ujęciu E.H. Eriksona egzystencjalnym punktem oparcia dla możliwości realizacji potrzeby tożsamości (jak i źródłem nowych potencjalnych zagrożeń dalszego rozwoju) jest witalna siła „wierności” (ERIKSON, [1985] 2002, s. 105—120). Instytucjonalnie obecnym w społeczeństwie wyrazem tej potrzeby i siły jest ideologia, będąca „specyficznym etosem” (ERIKSON, [1950] 2000,

s. 268—274). Dorastający młody człowiek poszukuje ludzi i idei, wobec których może okazać wierność, a w ten sposób stać się wartościowym i uzyskać wiarygodność. Zdaniem Lecha WITKOWSKIEGO (1989a, s. 145): „Nie chcąc okazywać tej potrzeby bycia wiernym (czemuś, komuś), taki młody człowiek będzie na pozór paradoksalnie wyrażał potrzebę wierności gromką i cyniczną nieufnością. Tak, więc w fazie dorastania prawidłowość polega na tym, że potrzeba poddańczego wręcz utożsamienia się jest zwykle skrywana cynizmem wobec wszystkiego, co nie jest w stanie tej potrzeby sprostać”. Cechą dorastającej umysłowości jest jej „ideologiczność”, czyli poszukiwanie pewnego inspirującego zespolenia tradycji bądź antycypowanie technik i ideałów. Podstawowym zadaniem szkoły w tym kontekście winno stać się dostarczanie doświadczeń umożliwiających identyfikację z terytorium, grupą, swoistym obyczajem, tradycją oraz przedstawianie osiągnięć nauki, techniki. Według E.H. Eriksona to ideologiczny potencjał społeczeństwa najbardziej wyraźnie przemawia do dorastającego człowieka, który pragnie być afirmowany przez rówieśników, potwierdzany przez nauczycieli i inspirowany przez wartościowe sposoby życia.

W każdej szkole obok programu planowego, formalnego, czyli uporządkowanego w spójny zbiór celów, treści, doświadczeń i oczekiwanych osiągnięć istnieje również program ani formalny, ani zaplanowany, określany jako ukryty, nieoficjalny, zamaskowany, sekretny. Przejawem tego programu ukrytego jest etos, na który składają się nieopisane zasady, ideologia, normy życia szkolnego dotyczące odnoszenia się do ucznia czy nauczyciela, występujące w związku z rolami przypisywanymi zależnie od płci, pochodzenia etnicznego, statusu społecznego, pozycji materialnej. Etos obejmuje także swoiste wymagania nauczycieli względem uczniów: dziewcząt, chłopców, skryte uprzedzenia nauczyciela wobec ucznia, i odwrotnie. W etos szkoły wpisane są: przymus i wolność; kryzys, konflikt, sprzeczności i współdziałanie; indywidualizm — samodzielnie zadawane prace uczniom, konformizm — przestrzeganie reguł zachowania w klasie; selekcje szkolne, etykietowanie oraz wiele jeszcze innych form zachowań. Innym przejawem etosu są przesłania społeczne, role i normy życia w klasie i szkole, np. wyznaczanie reprezentanta klasy, zwracanie się do uczniów — forma, wyznaczanie osób do odpowiedzi (losowanie, data), zadawanie pytań łatwych, trudnych konkretnym uczniom. Według E.H. ERIKSONA (1982, s. 22) etos grupy stanowią „pewne zasadnicze modalności organizowania doświadczenia dostępne tej grupie. Etos wprawia w ruch zwyczaje, obyczaje, nastawienia moralne, ideały, [...] etos zostaje przenoszony w życiu codziennym, w specyficznych cechach wieku i rytualizmach adekwatnych dla różnych faz rozwojowych” (szerzej: ERIKSON, [1985] 2002, s. 105—120). W przekonaniu E.H. Eriksona zależność między rozwojem *Ja* jednostkowego a etosem społecznym jest dwustronna. Rytualizmy reprezentujące etos mogą nie przyczyniać się do rozwoju jednostki, a nawet go blokować. Pedagogom zależność ta dostarcza kryterium

oceny, jakiego typu etosu społecznego potrzebuje jednostka, by osiągać pułapy swoich możliwości rozwojowych. W dzieciństwie jest to etos moralny, który wyznacza sposób doświadczania świata zdominowany przez nakazy, w okresie dorastania — etos, który daje szanse potwierdzania przynależności, ale umożliwia również ideologiczne eksperymentowanie. W wieku dorosłym zaznacza się potencjalna zdolność do rozwijania harmonijnego poczucia etycznego.

W szkole dzieje się zawsze coś nieoczekiwanego, radosnego lub smutnego, budującego lęk bądź upokarzającego. Według Philipa JACKSONA (1990, s. 4) „szkoła jest miejscem, w którym uczniowie siedzą, słuchają, czekają i podnoszą ręce, rozmawiają, współpracują i stoją w kolejce”; dodać można, że także spierają się, sprzeczą, mają pierwsze sympatie, kochają. Wiele z tego rodzaju doświadczeń należy do codziennej rutyny, toteż są niezauważone. Ale to, co się wtedy dzieje, stanowi dla ucznia pewną wiadomość i wpływa na jego socjalizację w klasie, a w efekcie — na osiągnięcia, poczucie realizacji zadań rozwojowych. Zadaniem nauczyciela jest korzystanie z subtelnych i nieformalnych instrumentów, przejmowanie panowania nad postępowaniem i postawami skrycie narzucanymi przez program oraz włączanie ich do własnych planów pedagogicznych.

Komplementarność między *ego* i etosem wyraża się w kwestii wzajemnego uznania. Społeczność jest uznana przez jednostkę, której zależy na zwróceniu się o uznanie dla siebie. Jednostka chce być uznana przez to środowisko, które uznaje za warte jej własnego uznania. Łącząc syntezę dokonaną przez *ego* z „indywidualnym sposobem nabywania doświadczenia” (stylem reagowania na doświadczenie), E.H. Erikson podkreśla, że tożsamość *ego* uzyskuje prawdziwą siłę tylko ze świadomości prawdziwego dokonania, tj. osiągnięcia, które ma znaczenie w kulturze (ERIKSON, [1950] 2000, s. 320—340).

„Rozwijające się dziecko musi wyprowadzać ożywiające poczucie realności ze świadomości, że jego jednostkowy sposób władania doświadczeniem, synteza jego *ego*, stanowi udany wariant tożsamości grupowej oraz jest zgodny z jej czasoprzestrzennym i życiowym planem” (ERIKSON, [1959] 2004, s. 19, 1994, s. 21).

Za pomocą kategorii etosu można opisywać procesy społeczne zachodzące w klasie, szkole, które wyrastają z potrzeby afirmacji, potwierdzenia, uznania, aprobaty jednostki przez otoczenie społeczne. Etos wydaje się silnie kształtowany przez odrębność kultury, języka, obyczaju, często religii (elementy mieszczące się w drugim obszarze TZT T. Lewowickiego), niekiedy cech osobowości. Znajdują w nim odbicie wyobrażenia o swoistych cechach grupy (grup), stereotyp (trzeci obszar TZT T. Lewowickiego).

W szkole zawsze jest dużo spontaniczności, niełatwo przewidzieć, zaplanować sytuacje dydaktyczne, wychowawcze, ich kolejność i skutki. Jest to zjawisko pozytywne, dobre, gdyż w przeciwnym przypadku panowałby bezruch i konformizm. Między uczniami i nauczycielem toczy się gra o uznanie, po-

twierdzenie własnej wartości. Jej skutków nie da się w szczegółach przewidzieć i zaplanować. W pewnym zakresie realizacja programu jest intuicyjna i interaktywna. Zawsze też pojawia się jakiś etos — ukryty program. Trzeba być nań wrażliwym, analizować własne ukryte emocje, postawy społeczne i pedagogiczne wobec innych.

Przejawem etosu występującego w przestrzeni społecznej szkoły są m.in. atrybuty i symbole szkolne, konstytuujące tożsamość ucznia. Uczeń musi mieć ze sobą zbiór przedmiotów, które czynią możliwym kontakt i przynależność do przestrzeni szkolnej, np. tarczę uczniowską, dzienniczek, piórnik i kapcie w worku. Zestaw ten nie jest przypadkowy, ponieważ wszystkie te elementy pełnią tę samą funkcję — ułatwiają istnienie w szczególnym terenie. Tworzą nową jakość przestrzeni. Oprócz miejsca (budynek, ławki szkolne) i funkcji łączy te wszystkie elementy. Tych przedmiotów, atrybutów używa się, gdy codzienność ma swoją przerwę, w czasie zawsze jakoś wyróżnionym, oddzielnym od domowego bytowania.

Kiedy uczeń zabiera z sobą te atrybuty, wyrusza jakby w podróż. Nie tylko w przestrzeni. Przekracza również granicę mentalną. Przestaje być tym, kim był, zostaje uczniem, dyżurnym, przewodniczącym. Ma nowe cele, nowe reguły postępowania, niebezpieczeństwa i satysfakcje. Proste atrybuty przekształcają świat. Rzeczywistość, do której trafia, bywa trudna, nawet groźna. Czekają go tam wielkie wysiłki (pomyślnie ukończenie szkoły, walka z zadaniem z matematyki, które wydaje się nie do rozgryzienia, panią od fizyki, która „uwzięła się”, muzyką czy plastyką, do których nie ma się zdolności). Strach i stres nieodmiennie towarzyszą uczniowi, ale często również uczucie wielkiej ekscytacji.

Mimo tych trudności, a może właśnie dzięki nim, świat, do którego młody człowiek dociera, poprzez fakt, że nosi tarczę, ma wielki powab. Wciąga, zachwycą, chociaż czas przezeń oferowany nie jest lekki, łatwy, czy przyjemny w banalnym sensie.

Po powrocie do domu, w trakcie odrabiania zadań domowych, przeżyte doświadczenia otwierają nową drogę lub pokazują granice, są powodem szczęścia albo przygnębienia. Chciałoby się, aby w każdym przypadku ich moc nie była wątpliwa, aby te przeżycia zawsze wiązały się z jasnością, oczywistością, wiedzą, tzn. z prawdą. Nie jest to jednak takie proste i oczywiste; bywa to podkreślane w publikacjach dotyczących „ukrytego programu”⁸.

Atrybuty ucznia są zdecydowanie jednoosobowe, wyróżniające i oddzielające. Numer buta, inna osobista bielizna — to parametry odmienne dla każdego człowieka. Jest to zresztą zgodne z naturą wszelkich przeżyć, z reguły głęboko indywidualnych, z samym byciem w grupie, zmaganiem się ze swymi słabościami, ze swoją niewiedzą.

⁸ W naukach społecznych pojawia się coraz więcej publikacji dotyczących „ukrytego programu”; por. JANOWSKI, 1989; ZEMŁO, 1996, s. 135—154; ŻGŁOBICKI, 2002.

Każda z tych rzeczy: tarcza, piórniki, książki w nowy sposób waloryzuje przestrzeń. Przedmioty stwarzają swoich użytkowników. Przedmiot to nie tylko niemy atrybut, ale także pewien symbol legitymujący, określający status, miejsce w przestrzeni. Przedmioty przypisują do pewnej grupy wiekowej, w której dana jednostka znajdzie się chociażby ze względu na różne podziały (np. płeć).

Niektóre atrybuty i symbole nieodłącznie towarzyszą uczniowi w jego wędrówce, kształtując jego tożsamość. Cała bowiem ta droga wraz z inicjacją, której młody człowiek podlega w czasie jej pokonywania, konstituuje go, stwarza go, pozwala mu przeżywać swoją podmiotowość, po prostu mieć jej świadomość — tożsamość.

Zwykło uważać się te rzeczy za rodzaj szkolnego rynsztunku czy „niezbędnika” uczniowskiego, służącego efektywniejszemu przyswajaniu wiedzy, sprawniejszemu kontrolowaniu uczniów, zwiększeniu poczucia wspólnoty. Dlatego wszystkie te atrybuty nade wszystko powinny być odmienne od zwyczajnego, codziennego, domowego życia. Muszą z dziecka uczynić ucznia. Tu ma dokonać się zmiana z dziewczynki w uczennicę, z chłopca w ucznia, nie pozabawiając ich jednak indywidualnej tożsamości.

3.4.5. Ambivalencja

Analizy tropów i profili kategorii ambiwalencji we współczesnej humanistyce oraz w naukach społecznych dokonał L. Witkowski⁹, który przywoływał prace poświęcone tej kategorii, m.in. G. Simmla (akcentującego dwoisty charakter wszystkich form społecznych); K. Mertona (wykazującego wrażliwość na dualności życia społecznego; w jego przekonaniu w obrębie roli w jednym kontekście społecznym wpisane są zderzające się ze sobą oczekiwania, ale zarazem wręcz konstytutywne dla samej roli); B. Nedelmann (podaje za: WITKOWSKI, 2000a, s. 244—259), Z. BAUMANA (1990, 1995), w którego pracach ambiwalencja jest składnikiem refleksji filozoficzno-socjologicznej.

W ostatnich latach ambiwalencja występuje w socjologii kultury, w socjologii literatury oraz w sferze analiz zmiany społecznej w kontekście modernizacji. Kluczowe są także konteksty napięć w obszarze emocji i działań ludzkich opisywane w psychologii: ambiwalencja w zakresie ról w ujęciu E.H. Eriksona; włączanie kategorii ambiwalencji do opisu ról płciowych (MILUSKA, 1995, s. 19—38); ambiwalencja w obrazach kobiecości, napięć i dwoistości odczuć w rozumieniu roli i kondycji kobiet (JANION, 1980). Kategoria ambiwalencji wpi-

⁹ Autor ten wielokrotnie akcentował problematykę ambiwalencji w naukach społecznych: WITKOWSKI, 1994, s. 189—199; 1995, s. 87—99; 2000a, s. 244—259.

suje się w psychologii i socjologii w nowy typ diagnoz poznawczych, akcentujących zarówno pozytywne, jak i negatywne strony stanów ambiwalencji. Jest także obecna w pedagogice m.in. w koncepcji pedagogiki krytycznej H. GIROVXA (1993b), jako podstawa refleksji pedagogicznej w pracach J. Gniteckiego i L. Witkowskiego. Janusz GNITECKI (1994b, 2002a, 2006b) rozwija koncepcję pedagogiki opartej na zasadzie ambiwalencji zrównoważonej i zasadzie asymetrii uspołnienienia. Zasady te umożliwiają zrównoważenie sprzeczności (wychowanie — wspieranie) oraz ich uspołnienie w różnych sytuacjach edukacyjnych.

W kulturze współczesnej wyraźnie zaznacza się łączenie ambiwalencji i spójności (BAUMAN, 1990, 1995). Ambivalencja (dwuwartościowość, dwuznaczność, a nawet wieloznaczność oraz wzajemna przeciwstawność postrzeganego i doświadczanego świata) wpisana jest w realistycznie pojętą rzeczywistość — zarówno w wymiarze materialnym, jak i duchowym. Tak wielkie znaczenie ambiwalencji i zarazem spójności (jedności) w kulturze współczesnej skłania do podjęcia pogłębionych studiów w tym zakresie. Ambivalencja szczególnie wyraźnie zaznacza się w nurcie myślenia krytycznego R. Rorty'ego, H.A. Giroux'a i P. McLarena. Opiera się na wzorcu oscylacji (pojęcie „oscylacja” zwykle jest nieobecne w obszarach socjologicznych, psychologicznych) wymaga innego podejścia poznawczego. Tam, gdzie kiedyś funkcjoniści widzieli system, trzeba dostrzec „cluster” (grono, wiązkę, zlepek, skupienie). Oscylacja leży u podstaw zupełnie innego paradygmatu metodologicznego, w którym zasadę organizującą dyskurs tworzy ambiwalencja. Ambivalencja nie jest tu kojarzona z brakiem porządku, zasady. Owa niejednoznaczność wikła się w skomplikowany mechanizm organizacji procesu, związany z dużym stopniem złożoności badanego fragmentu rzeczywistości.

W niniejszej pracy kategorię ambiwalencji traktuję jako jeden z obszarów edukacji, warunkujących rozwój i kształtowanie się tożsamości. Wydaje się, że jest ona cechą piątego obszaru wyznaczającego poczucie tożsamości (TZT T. Lewowickiego). Psychologiczne i socjologiczne koncepcje (teorie) zachowań społecznych, potrzeb wskazują na istnienie ambiwalencji oraz swoistej homeostazy czynników tożsamościowych. Rzeczywistość społeczna pełna jest dwuznaczności i nieprzejrzystości. Samuel HUNTINGTON (2003) stwierdza, że współczesną kulturę kształtują wzorce spójności, ale występują także konflikty i sprzeczności. Ambivalencja jest również domeną kontekstów politycznych, światopoglądowych, społecznych, gospodarczych itd., oddziałujących na życie małych i dużych grup społecznych (szósty obszar TZT). Z uwagi na wszechobecność ambiwalencji proponuję potraktować ją jako jedno z zadań edukacji.

W prowadzonych tu rozważaniach opowiadam się za odejściem w edukacji od traktowania sprzeczności i napięć jako *a priori* dysfunkcjonalnych. Struktura społeczna szkoły i współczesnego społeczeństwa jest dynamiczna i chociażby w związku z tym ambiwalentna. Edukacja dla tożsamości wymaga świadomego akceptowania sprzeczności oraz wysiłku jednostki w ich pokonywaniu.

3.4.6. Rewitalizacja

Według L. WITKOWSKIEGO (2000b, s. 76) życie społeczne ma władzę nad jednostkami dorastającymi, wielokrotnie zmusza je do zachowań charakterystycznych dla dzieci. „Władza ta zdaje się polegać też na tym, że spycha (redukuje) jednostki na niższy szczebel rozwojowy, stawiając je przez to przed problemem rewitalizacji — nie tylko odtworzenia w sobie chęci do życia, ale odbudowania szeregu z tych sił witalnych, jakie tworzą podstawowy zasób energii ludzkiej. Także tej, jaką w cyklu życiowym w omawianym modelu tworzą, od ufności do siebie i otoczenia — poprzez samodzielność, samorzutność czy gotowość do inicjatywy — zdolność do postawienia na własną fachowość, zdolność do wierności jakimś ideałom zdolność do troski o *Innego* czy swoiście rozumiana mądrość życiowa”.

Radykalne zmiany w życiu młodego człowieka (fizyczne, emocjonalne, społeczne) i nakładająca się na nie zmiana społeczna powodują, że jednostka musi odnieść się do nich i „znaleźć” swoje miejsce jako dorosły człowiek. Typ jej wcześniejszych doświadczeń, wiedzy i witalności może okazać się nieprzydatny i niewystarczający dla sprostania nowemu wyzwaniu egzystencjalnemu. Młody człowiek nagle znajduje się w świecie społecznym, w którym musi od nowa nauczyć się żyć ufnie, być zdolny do wierności ideałom, mieć motywację do inicjatywy w działaniu.

Rewitalizacja polega na wewnętrznym powstaniu siły witalnej, prowadzącym do nowego opanowania siebie i otoczenia. Poczucie rewitalizacji generuje dążenie do zmiany, integracji, robienia rzeczy perfekcyjnie. Dla jednostki oznacza rozumienie świata, jego narzędzi w kulturze, posiadanie doświadczeń, stawanie się członkiem społeczności szkolnej, lokalnej ze świadomością możliwości zmiany panujących w niej stosunków społecznych. Dochodzi tu do odejścia od skrajnie wyznaczonego w praktyce szkoły wzorca „tożsamości roli”, ukształtowanego w fazie czwartej rozwoju psychospołecznego, na rzecz konsolidacji potrzeb tożsamości wokół własnych umiejętności, np. społecznych, technicznych, zawodowych. Napięcie występujące między przeciwnymi tendencjami: wolność / przymus; natura / kultura; potrzeby własne / potrzeby społeczne może stać się mechanizmem rozwojowym i wymagać nowej siły witalnej.

Pamiętając, że nadzieja jest podstawową siłą witalną już w pierwszej fazie cyklu życia, łatwo zrozumieć, dlaczego E.H. Erikson wskazuje na groźbę regresu i konieczność rewitalizacji jednostki, w sensie ponownego narodzenia się w niej niezbędnych sił do życia. Wymaga to jednak stwarzania określonych warunków edukacyjnych, wzmacniających aktywność jednostki, wspierających ją w dążeniu do integracji tożsamości.

Rewitalizacja (zdolność do odmiany świata, odtworzenie chęci do życia, odbudowanie sił witalnych) jest cechą zachowań jednostkowych i zbiorowych. Sta-

nowi warunek zarówno rozwoju indywidualnego, jak i rozwoju społeczeństwa. Dlatego jest ona — jak sądzę — wyznaczana przez czwarty obszar TZT T. Lewowickiego, na który składają się: kondycja gospodarczo-ekonomiczna, standardy życia, pozycja grupy (grup) wyznaczana pozycją cywilizacyjną, potęgą techniczną i technologią, potęgą kapitałową.

Typowa sytuacja młodego człowieka w piątej fazie polega — według koncepcji E.H. Eriksona — na braku bezkonfliktowej możliwości zintegrowania fragmentów stanowiących podstawowe składniki tożsamości w jeden spójny i integralny układ. Warunki społeczno-gospodarcze i kulturalne dodatkowo wzmagają sytuacje kryzysu, stawiają jednostki, grupy i zbiorowości w sytuacjach wyboru, konfliktu, który jeśli zostanie odpowiednio wykorzystany, umożliwi zintegrowanie podstawowych składników tożsamości w spójny, integralny układ.

Obecna szkoła budzi niepokoję, co sprzyja dążeniom do jej modyfikowania. Jednak dyskusje prowadzone na temat doskonalenia kształcenia dotyczą zazwyczaj przede wszystkim metody, znacznie rzadziej natomiast celu. Cel dla większości propozycji pozostaje ten sam — rozwój tożsamości jednostki, jej wyzwalać. Na plan dalszy schodzi wyposażenie ucznia w określony (poza nim) zasób wiadomości, umiejętności i wartości.

Spełnieniu tej społecznej roli wychowania służy jego zinstytucjonalizowanie odbywające się w wielkich systemach oświatowo-wychowawczych. O założeniach tych systemów w większym stopniu niż pedagogzy decydują organizatorzy życia społecznego — politycy, ministrowie i urzędnicy władzy. U podstaw zawsze stoi jawne lub ukryte założenie o urabialności człowieka przez oddziaływanie edukacyjne. Wolność jednostki nie leży w interesie państwa, toteż wolność w edukacji nie jest wartością pożądaną, nie tylko dla władzy totalitarnej, ale także w krajach „starej” demokracji.

Z jednej strony mamy do czynienia z dążeniem (rządzących) do unifikowania typu obywatela, a z drugiej — z potrzebą (rządzonych) samourzeczywistnienia się. Codziennosc pełna jest wewnętrznych sprzeczności. W świetle dotychczasowych rozważań należy stwierdzić, iż to trafne spostrzeżenie odnosi się nie tylko do konserwatywnych modeli myślenia pedagogicznego. Społeczną rolę wychowania pojmuję się jako wdrażanie jednostki do pełnienia roli, jaką ma ona odgrywać w społeczeństwie. Ta rola staje się jednocześnie konstytutywną częścią jej społecznego charakteru.

Przyjmuję, że w edukacji szkolnej istnieje potrzeba akceptacji istniejących napięć, sprzeczności, konfliktów i kryzysów. Istotne jest dostarczanie jednostce potrzebnego do radzenia sobie z owymi napięciami wsparcia. Nie bez znaczenia pozostają zatem w tym względzie: oferta identyfikacyjna, moratorium rozwojowe, poszerzanie promienia interakcji, etos, ambiwalencja, rewitalizacja. Oscylacja między przymusem i wolnością w edukacji może mieć duże znaczenie nie tylko dla rozwoju jednostki i pomyślnego przebiegu procesu edukacji szkolnej,

ale także dla rozwoju społecznego, jest bowiem odwzorowaniem naturalnych tendencji charakterystycznych dla życia jednostkowego i społecznego.

Paradoks sprzeczności tkwi w strukturze organizacyjnej szkoły oraz w działaniach sugerowanych i podejmowanych w ramach polityki oświatowej. Poszukując szans rozwoju poza szkołą, bardzo często nie dostrzega się tego, co dzieje się w samej szkole. Zachowując swoją konserwatywność, często nieświadomie sprzyja ona rozwojowi (dbałość o ciągłość kulturową — funkcje społeczeństwa, kształtowanie tożsamości jednostki — zadanie szkoły).

Błądzącemu w „ogrodzie tajemnic i zagadek wychowawczych” pedagogowi praktykowi (stwierdzenie B. Nawroczyńskiego) pedagogika pomaga odnaleźć właściwą drogę, pozwalającą określić kierunek działania i rozwiązać problemy wychowawcze. Umożliwia bowiem nauczycielowi prawidłowe postrzeganie zjawisk wychowawczych, formułowanie problemów pedagogicznych oraz racjonalne ich rozwiązywanie. Taką rolę upatruję w działaniach podejmowanych w ramach pedagogiki ogólnej zorientowanej rozwojowo.

4.

Zadania rozwojowe i społeczne warunki edukacji w perspektywie metodologicznej

4.1. Cel, przedmiot i zakres badań

Celem prowadzonych dotąd rozważań było przywołanie różnych modeli pedagogicznego myślenia, ich zrozumienie i odniesienie do własnych działań badawczych, stanowiących próbę powrotu do dialektycznych koncepcji rozwoju i wychowania, mających już swoją tradycję, a budowanych na podstawie wciąż niedostatecznie w Polsce wykorzystywanej koncepcji rozwoju psychospołecznego E.H. Eriksona.

Analizując założenia i praktykę pedagogiki konserwatywnej, humanistycznej, antypedagogiki, należy zauważyć, że założenia te są same w sobie opresyjne, np. idee samorozwoju, dialogu okazują się trudne do wprowadzenia bez jakiejś formy przymusu, a tkwiąca u ich podstaw idea racjonalnego konsensusu (rozmawiamy po to, by rozwiązać problem, uzgodnić stanowiska itd.) nie bierze pod uwagę tego, że prawd jest wiele i że są one często niemożliwe do uzgodnienia. Trudno, oczywiście, wnioskować, czy niepowodzenia wynikają z założeń poszczególnych koncepcji edukacyjnych, czy też z warunków bądź sposobu ich realizacji w praktyce edukacyjnej. Niemniej jednak sytuacja ta może prowadzić do otwarcia się pedagogiki na inne niż tradycyjne i alternatywne modele myślenia pedagogicznego.

Współczesna pedagogika wydaje się polem wielu indywidualnych wypowiedzi, świadczących o przywiązaniu poznawczym i emocjonalnym do własnych punktów widzenia ich autorów, niezważających na „całość”, w której toczy się życie, myślicieli żyjących obok innych, ustosunkowanych do nich częściej z krytycznym niż negocyjacyjnym zamiarem.

Biorąc pod uwagę złożoność procesów edukacji przebiegających w warunkach zmieniających się układów społeczno-cywilizacyjnych, podjęłam próbę

znalezienia teorii, która pozwoliłaby, w jakiejś mierze, wyjaśnić ten proces. Odwołując się do wielu teorii i koncepcji za wiodącą przyjąłam orientację społecznej psychologii rozwoju. Istotną rolę w zrozumieniu współczesnej edukacji (przez edukację — za Z. KWIECIŃSKIM (2000) — rozumiem zarówno praktykę społecznych działań, jak i myślenie o niej oraz jej badania) może odegrać koncepcja E.H. Eriksona. Może stać się ona podstawą do rozumienia, wyjaśniania, a także projektowania działań edukacyjnych na rzecz wspierania jednostki w kształtowaniu jej tożsamości.

Kształtowanie się tożsamości pozostaje w niezaprzeczalnym związku ze zjawiskiem kryzysu (E.H. Erikson) oraz koniecznością jego istnienia. Wsparcie edukacyjne udzielane jednostce w szkole może stanowić o pozytywnym rozstrzygnięciu kryzysu rozwojowego każdej fazy rozwoju. Takie podejście do kształtowania się tożsamości i rozwoju indywidualnego może dać impuls do tworzenia nowej wiedzy o teorii i praktyce oświatowej.

Wykorzystanie teorii E.H. Eriksona jako narzędzia do myślenia nie tylko o procesach rozwojowych, o edukacji, ale także jako narzędzia badania rzeczywistości edukacyjnej będzie, być może, prowadzić do działań na rzecz wzbogacania teorii pedagogicznej oraz modernizacji praktyki oświatowej.

Badania nad wypełnianiem zadań rozwojowych, kształtowaniem się tożsamości młodzieży i ich licznymi uwarunkowaniami mogą stanowić jeden z zasadniczych obszarów pedagogiki — pozwolą one bowiem na rozpoznanie rzeczywistych barier rozwoju indywidualnego w płaszczyźnie społecznej oraz skutecznych bądź nieskutecznych strategii ich przekraczania.

Pedagogika, posługująca się teorią rozwoju psychospołecznego E.H. Eriksona jako narzędziem służącym do opisu i wyjaśniania procesu kształtowania się tożsamości, wpisuje się w podwójną wizję świata — racjonalności adaptacyjnej i emancypacyjnej. Szuka jak najbardziej adekwatnej diagnozy mechanizmów dominacji i przemocy, wpisanych w funkcjonowanie instytucji edukacyjnych, oraz wskazuje na możliwości projektowania takich działań edukacyjnych, jakie przyczyniłyby się do zwiększenia zakresu indywidualnej i zbiorowej wolności oraz do kształtowania się tożsamości. W tekstach E.H. Eriksona (starałam się to przedstawić w poprzednich rozdziałach) znajdują się swoiste wskazania do myślenia o szkole, o społecznych warunkach rozwoju: kryzys jako generator rozwoju; autorytaryzm i permissywizm jako dwa momenty działań wychowawczych; moratorium rozwojowe; identyfikacja; poszerzanie promienia interakcji, etos.

Działalność edukacyjna — jak zakładałam w tej pracy — odbywa się „na pograniczu”, w sferze między wolnością i przymusem, wiedzą i władzą, naturą i kulturą, asymilacją i transgresją, stałością i zmianą, w obszarze „przejsć” i „zmian”, pomiędzy lepiej bądź gorzej określonymi obszarami racjonalności (adaptacyjnej, emancypacyjnej).

Tak pojmowana edukacja wpisuje się m.in. w paradygmat dyskursu, różnicy, obecny w tradycji m.in. Szkoły Frankfurckiej (zgodnie z ideami J. Habermasa

podstawowym wymiarem polityki jest etyka dyskursu), oraz w paradygmat współistnienia, obecny w edukacji międzykulturowej (według J. Nikitorowicza szkoła jest postrzegana jako miejsce spotkania kultur, teren, na którym eksponowane i analizowane są różnice pomiędzy kulturami, ale dochodzi również do integracji). Przywoływana etyka dyskursu J. Habermasa (zważywszy na rolę, jaką w ujęciu tego autora odgrywa konsens jako docelowy akt politycznej stabilizacji społeczeństwa) może wydawać się niespójna z deklarowanym zainteresowaniem teorią konfliktu oraz dialektyczną wizją rozwoju, ze względu jednak na marksowskie korzenie Szkoły Frankfurckiej istnieje oczywista możliwość połączenia tych perspektyw.

Zamysłem podjętych poczynań badawczych jest ukazanie wybranych — pedagogicznie ważnych — elementów koncepcji rozwoju psychospołecznego E.H. Eriksona oraz określenie powodów, ze względu na które w pedagogice przywoływana jest ta teoria jako płaszczyzna do wyjaśniania i udoskonalania teorii edukacyjnej. Inspiracyjna rola Eriksonowskiej teorii odwołania się przede wszystkim w próbach przekroczenia dotychczasowych paradygmatów myślenia o relacjach człowieka z jego światem zewnętrznym i wewnętrznym oraz z jego kulturą. Perspektywa E.H. Eriksona pozwala na nowo poddać refleksji intencję sprzyjania rozwojowi. Pedagogika ma sprzyjać rozwojowi — to szczytne i jasne zadanie, choć nigdy do końca nie jest precyzyjnie wyjaśnione, jak ta rozwojowość ma być realizowana. Koncepcja E.H. Eriksona wyraźnie akcentuje słabo dostrzegane przez pedagogikę prawidłowości kształtowania tożsamości jednostki. Wskazuje na potrzebę wykorzystania istniejących w przestrzeni edukacyjnej kryzysów, sprzeczności, pozornie przeciwnych tendencji: przymusu i wolności, jako dwóch momentów procesu wychowania służących rozwojowi.

Model E.H. Eriksona jest przykładem tego, jak można wspierać myślenie o kondycji człowieka z punktu widzenia niezmienników: zadań rozwojowych, kryzysu rozwojowego, w konfrontacji z różnymi społecznymi, historycznymi uwarunkowaniami rozwoju.

Stosując podejście eklektyczne, odwołuję się do teorii E.H. Eriksona, Teorii Zachowań Tożsamościowych TZT T. Lewowickiego, a w dalszym planie do teorii konfliktu, występujących w socjologii. Celem tego zabiegu jest stworzenie całościowej spójnej koncepcji służącej wyjaśnianiu i badaniu kształtowania się tożsamości jednostki w przestrzeni społecznej przez pryzmat zadań rozwojowych.

Wypełnianie zadań rozwojowych okresu dorastania stanowi podstawowy warunek rozwoju autonomii w szerokim tego słowa znaczeniu i przygotowania jednostki do osiągnięcia niezależnej dorosłości oraz sprzyja harmonijnemu i niezaburzonemu wrastaniu w społeczeństwo. Niepowodzenia w przepracowywaniu zadań powodują trudności w efektywnym funkcjonowaniu w grupie i społeczeństwie jako całości.

W kontekście rozważań dotyczących: z jednej strony — naturalnej tendencji rozwojowej dorastających do osiągania coraz większej niezależności, autonomii

osobistej, coraz bardziej wszechstronnego określania siebie samego i własnych relacji z otoczeniem, co dokonuje się dzięki przepracowywaniu zadań rozwojowych, z drugiej zaś — specyfiki sytuacji życiowej, w której te tendencje i dążenia mają się realizować, wyłaniają się problemy badawcze, będące przedmiotem podjętych badań empirycznych.

Dostrzeżenie roli zadań rozwojowych w pedagogice wiąże się z przyjęciem optyki diagnostycznej, leżącej u podstaw pewnego typu zaangażowania w problemy edukacji, a mianowicie — odwoływania się do potrzeb i sposobów ich zaspokajania, kształcenia potrzeb i ich stylu. Drogą do tego prowadzącą jest rozpoznanie potrzeb i wyrosłych na ich gruncie zadań rozwojowych oraz określenie stanu ich realizacji, by na tej podstawie programować określone strategie działania pedagogicznego. Występowanie zadania rozwojowego wiąże się z celowością ludzkich zachowań. W pedagogice podstawowym celem wychowania jest kształtowanie się tożsamości jednostki. Rozpoznanie zadań rozwojowych będzie w tym względzie kryterium oceny rezultatów realizacji tegoż celu. Podstawowe pytanie pedagogiki w tym kontekście dotyczy możliwości stymulacji rozwoju, kształtowania tożsamości jednostki przez edukację.

Książka ta być może wypełni, w jakiejś mierze, lukę dotyczącą analizy stanu realizacji zadań rozwojowych. Badania takie, dotyczące okresu dorastania, przeprowadzono w zespole kierowanym przez Zuzannę Smoleńską w latach 1985—1989. Radosław Ł. DRWAŁ (1993) zajął się badaniami percepcji ważności i realizacji zadań rozwojowych przez dorastających. W latach dziewięćdziesiątych XX w. diagnozę stanu realizacji zadań rozwojowych przez dzieci z klas I—IV opracowała Maria DEPTUŁA (1996a, 1996b). Badania w grupie osób znajdujących się we wczesnej fazie dorosłości przeprowadził w latach 1996—1999 Krzysztof RUBACHA (2000), a w odniesieniu do młodzieży — zespół pod kierunkiem Anny BRZEZIŃSKIEJ (red., 2003, 2002) w latach 2000—2003.

Zmieniają się cele i zadania edukacji, zmianie ulegają również oczekiwania społeczne względem jednostek, inna jest także młodzież. Należy zatem spodziewać się zmian w zakresie zadań rozwojowych, które jednostce wyznacza społeczeństwo. Badania młodzieży na realizacją zadań rozwojowych warto powtórzyć nie tylko dlatego, że wcześniejsze nie przyniosły odpowiedzi na pytanie o aktualność listy zadań R.J. Havighursta w odniesieniu do populacji Polaków, ale przede wszystkim dlatego, że dotychczasowe badania, np. w zespole Z. Smoleńskiej, nie szukały konotacji z edukacją, warunkami, jakie ona stwarza do wypełniania zadań rozwojowych, a ponadto nie uwzględniały ich uwarunkowań społeczno-kulturowych i gospodarczych. W ciągu ostatnich kilkunastu lat zainteresowania A. Brzezińskiej poszerzyły się o rozwój człowieka w ciągu całego życia i rolę edukacji zarówno jako znaczącego czynnika rozwoju indywidualnego, jak i czynnika zmiany społecznej. Najwięcej uwagi poświęca kwestii rozwoju i wychowania dziecka oraz zagadnieniom edukacji w relacjach rodzic — dziecko i nauczyciel — uczeń. Ostatnio analizuje także kwestie roz-

woju osoby dorosłej oraz wyznaczniki funkcjonowania w późnych latach życia (BRZEZIŃSKA, JANISZEWSKA-RAIN, 2005). Badania pod kierunkiem A. Brzezińskiej — w moim przekonaniu — w niewystarczającym zakresie uwzględniały społeczno-kulturowe i ekonomiczne uwarunkowania wypełniania zadań rozwojowych.

Analiza teoretyczna oraz wyniki przeprowadzonych badań próbnych (których celem była weryfikacja skonstruowanego narzędzia badawczego — *Kwestionariusza zadań rozwojowych i społecznych warunków edukacji*, ocena jego rzetelności i trafności), upoważniają do sformułowania wniosku o potrzebie kontynuowania badań. Skłaniają do bardzo ostrożnego sformułowania pedagogicznie ważnej tezy, iż uwzględnianiu zadań rozwojowych w edukacji nie przeczy ograniczanie swobody jednostki w tej fazie rozwoju i w tym zakresie, w jakim ona tego potrzebuje (z racji poszukiwania ideałów, orientacji na zgodę i harmonię interpersonalną oraz tożsamość ról). Wątpić należy w słuszność trwałego wyboru w obrębie antynomii „przymuszać do...” — „wyzwalać od...”. Dla mnie, zwolenniczki etapowego ujęcia rozwoju człowieka, odpowiednie wydaje się założenie o nierozłączności przymusu i wolności w edukacji szkolnej.

Celem teoretycznym tej pracy jest reinterpretacja teorii rozwoju psychospołecznego E.H. Eriksona oraz Teorii Zachowań Tożsamościowych (TZT) T. Lewowickiego, wraz ze wskazaniem teoriopoznawczej wartości tych teorii dla działań pedagogicznych podejmowanych w ramach pedagogiki ogólnej w jej perspektywie rozwojowej.

Teoria E.H. Eriksona oraz z koncepcja R.J. Havighursta, przedstawiające zadaniowy, pragmatyczny aspekt rozwoju człowieka w kontekście modyfikujących go oczekiwań społecznych, mogą stanowić wykładnię eksplikacyjną dla pedagogiki rozwoju. Teoria T. Lewowickiego przydatna jest do opisu i wyjaśniania obrazu tożsamości narodowej. Uznając, że tożsamość narodowa wpisuje się w tożsamość każdej jednostki, a jej kształtowanie odbywa się w różnych obszarach spraw, przyjmuję, że wyznaczone przez autora tej teorii wymiary (obszary) poczucia tożsamości i zachowań z tym poczuciem związanych wyznaczają funkcje społeczeństwa, stanowią wyznaczniki zadań rozwojowych, pojawiających się i wypełnianych na tle oraz w związkach z owymi funkcjami, w tym zadaniami społeczeństwa. Koncept teoretyczny TZT pozwala mówić zarówno o zadaniach rozwojowych / tożsamości, jak i o społecznych warunkach z uwzględnieniem związków i zależności, które występują w zakresie ich wymiarów, jako integrującym układzie elementów dominujących w głównych obszarach uzewnętrznianych zachowań tożsamościowych.

Celem tej pracy jest wskazanie, w kontekście badań empirycznych, pedagogicznej wartości: kryzysu rozwojowego, konfliktu (wbrew modzie zakładam, że kryzys, konflikt są generatorami rozwoju); poznanie obrazu i stanu wypełniania zadań rozwojowych młodzieży polskiej, a poprzez kontekst empiryczny wskaza-

nie i odczytanie zarówno podobieństw, jak i różnic w wypełnianiu zadań rozwojowych przez młodzież z centrum i pograniczy Polski, ze stref o zróżnicowanym rozwoju społeczno-gospodarczym i kulturowym. Z uwagi na odmienne kulturowe uwarunkowania realizacji zadań rozwojowych w Polsce, inny czas społeczno-kulturowy, zróżnicowanie potencjału społeczno-gospodarczego wyniki badań własnych — jak sądzę — mogą pokazać bądź podobny, bądź inny sens teorii E.H. Eriksona w warunkach Polski. W obrazie tożsamości występują takie same elementy, ale polskie „wzorce edukacyjne” są inne od wzorców amerykańskich. Wynika stąd potrzeba uwzględniania w interpretacji zadań rozwojowych socjokulturowego podejścia typowego dla studiów kulturowych. Koncepcje zadań rozwojowych E.H. Eriksona i R.J. Havighursta nadają się do empirycznej weryfikacji zarówno adaptacyjnej, jak i emancypacyjnej funkcji edukacji wobec rozwoju uczniów.

Teoria T. Lewowickiego pomocna jest w badaniach i studiach służących poznaniu wielokulturowych społeczności i w centrum, i na pograniczach Polski. Na jej tle możliwe będzie ukazanie i wyjaśnienie związku między przestrzenią procesów socjalizacyjnych (społeczne warunki edukacji) a obrazem tożsamości (wypełnianiem zadań rozwojowych) oraz wskazanie kierunków doskonalenia szkoły zgodnie bądź z oczekiwaniami, bądź z potrzebami społecznymi i jednostkowymi.

Koncentrując się na kategorii zadań rozwojowych oraz na ich wskaźnikach — deklarowanym poczuciu zachowań tożsamościowych, możliwe jest patrzenie na tożsamość jako uniwersalny cel edukacji, a na zadania rozwojowe — jako na kryteria oceny jego rezultatów.

Podjęte analizy teoretyczne i prowadzone badania mają ponadto na celu opisanie strategii funkcjonowania szkoły wobec dylematów rozwojowych oraz poznanie edukacyjnych skutków trudności rozwojowych. Dzięki zastosowanej procedurze badań i analizie wyników być może możliwe będzie opisanie sposobów przetwarzania w praktyce edukacyjnej śladów różnych ideologii edukacyjnych, koncepcji pedagogicznych: przymus — wolność; władza — wiedza; indywidualność — kultura (w sytuacji odwrócenia zmiennych zależnych i niezależnych). Pozwoli to na określenie warunków sprzyjających bądź blokujących rozwój jednostki w sferze społecznej oraz sprzyjać będzie poszukiwaniu szans i barier rozwoju grup społecznych w rozwoju indywidualnym. Odwoływanie się do teorii konfliktu występujących w socjologii, do zasad dialektyki pogłębi wiedzę na temat mechanizmów zachowań tożsamościowych młodzieży.

Wyniki przeprowadzonych badań odzwierciedlają społeczny odbiór, deklaracje, preferencje w odniesieniu do społecznych warunków edukacji i zadań rozwojowych, w rzeczywistości — potrzeby i ich styl (teorie potrzeb A. Masłowa, H.A. Murray), decydują o życiu wewnętrznym i zewnętrznym. Świadomość ogromnej roli niezamierzonych warunków oraz wzorów kulturowych w kształto-

waniu potrzeb i ich stylu prowadzi do wniosku, że dla wyznaczania, a następnie wypełniania zadań rozwojowych ważniejsze od formalnych zabiegów wychowawczych szkoły i domu jest nieformalne oddziaływanie całego środowiska wraz z jego stosunkami, normami, obyczajami, kulturą.

4.2. Konstrukcja teoretyczna i wybór koncepcji

Badając zadania rozwojowe i zadania edukacyjne, podejmuję próbę wypracowania solidnej podstawy pojęciowej oraz wprowadzenia w badaniach ujednoliconej struktury. Teorie psychologiczne, socjologiczne, biologiczne i kulturowe pomagają lepiej zrozumieć złożony charakter rozwoju w ciągu życia. Stanowią struktury pojęciowe, które nie tylko organizują fakty i nadają im znaczenie, ale służą także jako podstawa do dalszych badań.

Przyjęte w tej pracy ujęcia teoretyczne: teoria rozwoju psychospołecznego E.H. Eriksona, koncepcja zadań rozwojowych R.J. Havighursta, TZT T. Lewowickiego oraz socjologiczne koncepcje konfliktów pomagają rozwiązać problemy związane z projektowaniem badania naukowego. Uświadomiłam sobie, że wybór jednej teorii nie musi oznaczać rezygnacji z innych. Niekoniecznie wykluczają się one lub są wzajemnie od siebie niezależne. Niekiedy można posługiwać się w różnym czasie lub odmiennych okolicznościach kilkoma ujęciami jednocześnie. Na podstawie ich zbieżności teoretycznej sugeruję, aby być eklektycznym, dokonując analizy procesu rozwoju.

Niniejsze opracowanie dotyczy tożsamości i warunków jej kształtowania się, toteż wykorzystywane tu teorie mogą być względem siebie komplementarne. W zachowaniu człowieka (zachowaniach tożsamościowych) — jak pokazuje w TZT T. Lewowicki — splatają się dwie linie: rozwoju biologicznego i rozwoju społeczno-kulturowego. Towarzyszące im zmiany w zachowaniu wyznaczają etapy drogi rozwoju indywidualnego. Na związek między wypełnianiem zadań rozwojowych wynikających ze zdarzeń życiowych a zmianami w strukturze życia człowieka zwrócił uwagę m.in. D. LEVINSON (1978; podaję za: HARWAS-NAPIERAŁA, TREMPAŁA, red., 2002, s. 204—205). R.J. HAVIGHURST (1953, 1972) na podstawie realizacji zadań rozwojowych określał strategie działań szkoły i społeczeństwa.

Przywoływana w tej pracy koncepcja E.H. Eriksona stanowi tło kontrastujące dla pedagogiki konserwatywnej i humanistycznej, wskazuje bowiem na nierozłączność autorytetu i permissywności, na zakłócenia rozwoju, wynikające z tego, że wcześniejsza faza była źle zrealizowana, tym samym na konieczność podejmowania działań edukacyjnych, m.in. interwencyjnych, profilaktycznych, terapeutycznych w zakresie deficytów egzystencjalnych.

Koncepcja R.J. Havighursta pozwala na poszukiwanie kompromisu między podmiotowym ujęciem osoby, występującym w koncepcji E.H. Eriksona, a przedmiotowym ujęciem osoby, typowym dla wielu koncepcji psychologii rozwojowej i społecznej.

Przyjęłam, na potrzeby prowadzonych badań, że dominującym **zadaniem egzystencjalnym piątej fazy rozwoju psychospołecznego jest zaspokojenie potrzeby tożsamości**. Zadanie egzystencjalne, które stoi przed jednostką, polega na przekroczeniu napięcia rozwojowego, pokonaniu kryzysu i — w konsekwencji — osiągnięciu dominującej potrzeby. **Każdemu zadaniu egzystencjalnemu można zatem przypisać kulturowo akceptowane formy realizacji (rytualizacji) — zadania rozwojowe** (szeroko na temat tej kategorii w rozumieniu R.J. Havighursta pisałam w rozdziale 1.).

Ponieważ empiryczny ekwiwalent zadań rozwojowych nie ma charakteru bezpośredniego, tzn. „zjawisk” określonych tym pojęciem nie można obserwować bezpośrednio, a obserwowane drogi realizacji zadania egzystencjalnego — jak twierdzi E.H. Erikson — przejawiają się w kulturowo akceptowanych sposobach doświadczania oraz zachowania się wobec innych, przyjęto, iż przejawem (empirycznym wskaźnikiem) poczucia realizacji zadania rozwojowego są zachowania tożsamościowe (w myśl teorii T. Lewowickiego pozwalające identyfikować tożsamość, manifestować ją, zabiegać o jej trwanie i korzystne przemiany). Drogi realizacji zadań rozwojowych ujawniają się w preferencjach, wyborach, zachowaniach i działaniach człowieka związanych z formułowaniem i realizacją celów życiowych oraz z doбором środków do ich realizacji — są obrazem potrzeb jednostkowych odzwierciedlających oczekiwania społeczne i wskazują na zmiany rozwojowe. Rozwój ocenia się i mierzy w jego przejawach — zachowaniach. W pracy tej to, co dzieje się w trakcie rozwoju, traktuje się jako incydenty pojawiające się w ciągu, zbiór elementów, zadań rozwojowych właściwych fazie piątej rozwoju. Realizacja zadania egzystencjalnego polega na umiejętności dokonania redefinicji różnorodnych strategii działania człowieka i integracji ich w jedną całość. Zachowania tożsamościowe stanowią indywidualne formy i kierunki podejmowanej aktywności, będące wynikiem procesu uczenia się, który odbywa się dzięki wzajemnemu oddziaływaniu na siebie czynników społecznych i osobistych.

Realizacja zadania rozwojowego pojawia się jako splot presji czynników biologicznych, psychologicznych, społeczno-kulturowych. Opanowanie (realizacja) zadania egzystencjalnego wiąże się z koniecznością syntezy (opanowania) różnych szczegółowych zadań rozwojowych. Konkretnie zadania rozwojowe różnią się między sobą na poziomie teoretycznym, ale ich odniesienie do kontekstów społecznych i kulturowych powoduje, że zawierają podobne desygnaty. W tym sensie „zaspokojenie potrzeby tożsamości” E.H. Eriksona wyraża się w realizacji szczegółowych zadań (którymi w tym opracowaniu są zadania rozwojowe wyznaczone przez R.J. Havighursta, zmodyfikowane i wzbogacone

o zadania realizowane przez współczesną młodzież polską). Związane jest z integracją kolejno pojawiających się zadań mających związek z pokonywaniem kryzysu. Zachowania tożsamościowe, jako formy i kierunki podejmowanej aktywności, są przejawem realizacji zadań rozwojowych. Uznanie tych teoretycznych ustaleń pozwala traktować realizowane zadania rozwojowe jako składowe zadania egzystencjalnego (zaspokojenia potrzeby tożsamości), stanowiące o tożsamości.

Zdobywane doświadczenia różnicują zachowania tożsamościowe w zakresie poszczególnych obszarów. Wyznaczone w TZT obszary poczucia tożsamości i zachowań z tym poczuciem związanych stanowią trwałe, uniwersalne punkty oparcia w kształtowaniu się tożsamości. Wyznaczają i warunkują pojawianie się i wypełnianie zadań rozwojowych.

Zarówno teoria E.H. Eriksona, jak i teoria T. Lewowickiego posługują się kategorią tożsamości. Tożsamość człowieka nie tylko wyraża się w formach samoświadomości, ale przybiera także zobiektywizowane formy ekspresji konceptualizowane (jako) przez wymiar behawioralny — zachowanie. Do opisu i wyjaśniania obrazu tożsamości, realizacji zadań rozwojowych przydatna może zatem okazać się TZT T. Lewowickiego, operująca kategorią zachowań tożsamościowych, które określają logikę zachowań wobec siebie i wobec otoczenia.

Zadania rozwojowe stawiają jednostkę w konkretnych kontekstach rozwojowych. Konteksty te, choć silnie zindywidualizowane, ściśle wiążą się z kontekstami społecznymi. R.J. Havighurst i E.H. Erikson główny nacisk położyli na konteksty osobiste, to jednak oba konteksty powiązali wzajemnymi zależnościami. R.J. Havighurst (HAVIGHURST, TABA, 1963, s. 80) wskazywał na powiązania zadań osobistych z rolami społecznymi, jakie pełni jednostka. Role te widziane są w perspektywie aktualnie obowiązujących wzorców kulturowych. Rozwój indywidualny jest zatem sprzężony zwrotnie z rozwojem społeczeństwa. W podobny sposób relację obu kontekstów ujmuje E.H. ERIKSON (1975, s. 102), akcentując rozstrzygające o rozwoju odnajdywanie własnej tożsamości w obszarach potencjalnych tendencji występujących w społeczeństwie, gdyż poza nim rozwój nie zachodzi (w koncepcji Eriksona słabe są odniesienia do kulturowych źródeł konfliktów). Społeczeństwo może być zmieniane tylko przez jednostki rozwijające się zgodnie z jego tendencjami.

W TZT T. Lewowickiego silnie podkreślone zostały konteksty społeczne i kulturowe. Teoria ta stwarza szanse ogólniejszego ujmowania kwestii zachowań tożsamościowych — na tle złożonych kontekstów politycznych, światopoglądowych, ideologicznych, oddziałujących na życie ludzi oraz wyznaczających ich działania i zachowania. Sprzyja porównaniom, poszukiwaniu związków i prawidłowości także w odniesieniu do teorii E.H. Eriksona.

Przykłady zachowań tożsamościowych ilustrują trwałość składników tożsamości; odmienność zachowań związanych z innymi doświadczeniami edukacyjnymi, społecznymi, kulturowymi; zmiany następujące w związku z postępem

cywilizacyjnym. Elementy stabilizacji i dynamizmu uwzględnia także koncepcja E.H. Eriksona. Obie teorie zdają się zatem odwoływać do zasad dialektyki.

Związek między społeczeństwem, edukacją i rozwojem psychospołecznym będzie bardziej czytelny, jeśli do jego opisu i interpretacji zastosujemy zarówno teorię E.H. Eriksona, jak i TZT T. Lewowickiego. Obszary zachowań tożsamościowych TZT stanowią pewne punkty orientacyjne tożsamości. Kwestie te warto widzieć nie tylko w odniesieniu do poszczególnych narodów, lecz również w ujęciu ogólniejszym — porównawczym, np. w odniesieniu do zbiorowości centrum i polskich pograniczy, będących społecznościami wielokulturowymi z wszelkimi tego konsekwencjami, podobnie jak społeczeństwo amerykańskie opisywane przez E.H. Eriksona i R.J. Havighursta.

W szerszym wymiarze TZT znalazła zastosowanie w badaniach poczucia tożsamości, planów życiowych oraz w określaniu związków między potencjałem społeczno-kulturowym i gospodarczym a tożsamością (por. prace: Z. Jasińskiego, T. Lewowickiego, J. Nikitorowicza). Stanowi zatem dobrą płaszczyznę do porównań i odniesień do koncepcji E.H. Eriksona i R.J. Havighursta.

Sądzę, że obie teorie — E.H. Eriksona i TZT T. Lewowickiego — są niesprzeczne. Śmiem twierdzić, że są komplementarne.

Analizując stanowiska teoretyczne i metodologiczne badaczy kwestii tożsamości (BABIŃSKI, SYNAK, 1990, s. 58), wskazać można podstawowe płaszczyzny wskaźników (czy raczej determinantów) tożsamości. Wśród nich wyróżnia się m.in.: identyfikację z terytorium i świadomość własnej odrębności, stosunek do innych grup etnicznych, stosunek do dziedzictwa kulturowego, języka, religii. Są to jednak tylko pewne propozycje ujęcia (pomiaru) niniejszych problemów. Wybór określonych kategorii i ich systematyzacja uzależnione są zarówno od przyjęcia koncepcji badawczej, jak i od założeń metodologicznych.

W związku z dylematami, fragmentarycznością oraz anegdotycznością ujęć i podejść badawczych, zważywszy na trudności związane z próbą empirycznego określenia tożsamości, wykorzystuję koncept teoretyczny umożliwiający w jakiejś mierze poznawanie i identyfikowanie obrazu tożsamości (przejawów tożsamości) za pośrednictwem określonych zachowań. Takie właśnie spojrzenie na kwestię poczucia tożsamości i zachowań z tym poczuciem związanych (głównie w płaszczyźnie narodowej) proponuje Tadeusz Lewowicki. Wyodrębnione obszary tożsamości narodowej stanowią propozycję interpretacji tegoż złożonego i zmiennego zjawiska. W niniejszym opracowaniu stanowią one jeden z głównych elementów warstwy teoretycznej.

Biorąc pod uwagę fakt, iż na sposoby rozumienia tożsamości nakładają się kategorie świadomości i identyfikacji, którym jednostka nadaje indywidualną treść, wszystkie ważne wątki teoretyczne tożsamości ujmowanej w aspekcie socjologicznym (z uwagi na bliskość terminologiczną) można rozpatrywać z punktu widzenia jej wymiarów. Według T. Lewowickiego są nimi: świadomość odrębności i sama odrębność losów historycznych, języka, kultury, oby-

czaju, religii, genealogii historycznej postrzeganej w kategoriach biologiczno-rasowych czy cech osobowości (w ujęciu psychologicznym), identyfikacji z grupą społeczną i określonym terytorium, relacje z różnymi grupami, świadomość struktur społecznych i politycznych oraz instytucji.

Wyróżnione obszary zachowań tożsamościowych TZT wyznaczają — tak je można potraktować — swoiste funkcje społeczeństwa, pojmowane jako zespoły oczekiwań wobec jednostek, a zatem wyznaczniki zadań rozwojowych. Warto podkreślić instrumentalne znaczenie tych funkcji dla wywoływania, utrzymywania lub zmiany tożsamości.

Teoria E.H. Eriksona wydaje się mieć ważne znaczenie, gdyż w jakiejś mierze może wypełniać obszar piąty TZT, a mianowicie może wskazywać na swoje mechanizmy zachowań indywidualnych i społecznych, ujęte w kategoriach napięć, kryzysu.

Wiele wskazuje też na to, że analiza zadań rozwojowych dostarczy wyjaśnień dotyczących oddziaływania czwartego i szóstego obszaru TZT na wypełnianie zadań rozwojowych, ukaże mianowicie, jak złożone konteksty społeczno-kulturowe, polityczne, światopoglądowe, ideologiczne oddziałują na życie młodych ludzi i wyznaczają ich działania oraz zachowania.

W różnych okresach ujawniają się różne wpływy społeczne, kulturowe, ponieważ adolescencja jest okresem przewartościowań, krystalizowania się tożsamości. Pewne elementy są wspólne, stałe (w teorii E.H. Eriksona — zadania, w TZT — obszary zachowań tożsamościowych), a inne zmieniają się. Układ zewnętrzny i wewnętrzny rozbudza potrzebę tożsamości.

W opracowaniu tym do interpretacji zachowań tożsamościowych wykorzystuję także teorie konfliktu występujące w socjologii, wskazujące podobnie jak teoria E.H. Eriksona, na to, że treścią rozwoju psychicznego i społecznego jest walka sprzeczności (np. sprzeczność motywów społecznych według H.A. Murraya, w ujęciu E.H. Eriksona sprzeczność potrzeb tożsamość — zamęt), a kryzys, konflikt staje się generatorem rozwoju. Zakładam, że struktura społeczna szkoły i współczesnego społeczeństwa jest dynamiczna, pełna wewnętrznych sprzeczności, konfliktów, antynomii. Konflikt jest wszechobecny i potrzebny do podtrzymywania zarówno całości społecznych, jak i ich części składowych. Zdawał sobie sprawę z tego Georg SIMMEL (1956), wszak podkreślał, że w pełni kooperatywne, uzgodnione i zintegrowane społeczeństwo nie wykazywałoby żadnych procesów życiowych.

Wykorzystując ustalenia teoretyczne teorii E.H. Eriksona, R.J. Havighursta i T. Lewowickiego, przystąpiłam do zbudowania konstruktów „tożsamości” i konstruktów „społeczne warunki edukacji”, które poddanne zostały empirycznej weryfikacji.

4.3. Problematyka badawcza

W literaturze przedmiotu wielokrotnie dokonywano refleksji nad tożsamością oraz procesem jej kształtowania. Wśród różnorodnych ujęć teoretycznych (filozoficznych, psychologicznych i socjologicznych) na szczególną uwagę zasługuje ujęcie tożsamości rozumianej w kontekście rozwojowym, z punktu widzenia uczestnictwa jednostek i grup społecznych w wielopłaszczyznowych oraz zróżnicowanych interakcjach w środowisku życia. Tak rozumianą tożsamość traktuje się procesualnie, co oznacza, że obraz siebie kształtuje się i rozwija pod wpływem kontaktów z *Innymi* (jednostkami, grupami społecznymi, kulturowymi), pod wpływem warunków życia, jakie stwarza określone środowisko socjokulturowe. Owa specyfika socjalizacyjna, której oddziaływaniu poddawana jest jednostka w procesie rozwoju, kształtuje jej poczucie zarazem odrębności (autoidentyfikacji) i przynależności do swoich, rozwija określony system wartości, dążeń, celów życiowych, rodzi pewne postawy, oczekiwania, zachowania społeczne. W tym kontekście kształtowanie tożsamości staje się procesem o wiele bardziej złożonym, bo nieobojętnym na zmieniające się warunki życia grup społecznych, w których obrębie jednostka funkcjonuje.

Złożoność czynników oddziałujących na jednostki i grupy wiąże się m.in. z dziejową (terytorialną i duchową) przynależnością do określonego kręgu kulturowego — dziedzictwem kulturowym); rodzajem i mechanizmami komunikacji społecznej; możliwością (i koniecznością) podejmowania określonych ról społecznych; edukacją; postulowanym modelem życia społecznego. Rzeczywistość społeczno-kulturowa ulega przemianom, tożsamość narażona jest zatem na zmiany i przeobrażenia — tożsamość zmienna (NIKITOROWICZ, 2001, s. 15—35).

Ważną cechą zauważaną przez badaczy zjawisk tożsamościowych (i społecznych zachowań tożsamościowych) jest elastyczność aspektów identyfikacyjnych. Szeroki horyzont tendencji globalnych wpływa na kreowanie się różnego typu tożsamości młodych ludzi, określających siebie w płaszczyźnie złożonych identyfikacji, w nieco wykluczających się wzajemnie płaszczyznach rodzinnych, lokalno-parafialnych, regionalnych, narodowych i ponadnarodowych.

Z uwagi na złożoność kategorii tożsamości, bogactwo i różnorodność czynników ją kształtujących i wyznaczających, a także trudności empirycznego jej określenia w rozprawie wykorzystałam koncept teoretyczny umożliwiający lepsze poznanie i identyfikowanie jej obrazu za pośrednictwem zadań rozwojowych i określonych zachowań. W tym celu posłużyłam się kategorią zachowań tożsamościowych, które znajdują wyczerpującą charakterystykę w opracowanej przez Tadeusza Lewowickiego Teorii Zachowań Tożsamościowych. Pozwala ona opisać charakterystyczne zachowania społeczne jednostek składające się na

kategorię zadań rozwojowych w kontekście podstawowych obszarów, wyznaczników, uwarunkowań poczucia tożsamości i zachowań z tym poczuciem związanych. Kategoria zachowań tożsamościowych wydaje się niezbędnym, a może nawet zasadniczym narzędziem pojęciowym do analizy procesu kształtowania się tożsamości człowieka, dokonywanej przez pryzmat zadań rozwojowych, oraz do analizy sytuacji człowieka we współczesnym społeczeństwie i przy próbach wyjaśnienia bądź zrozumienia kluczowych fenomenów społecznych współczesnych czasów.

Procesualne ujęcie kwestii tożsamości — jak przyjmuję w tym opracowaniu, pozwala na traktowanie jej w aspekcie kształtowania się definicji siebie, możliwych w różnych wymiarach życia jednostki (psychicznym, społecznym, kulturowym), pod wpływem zachodzących przemian społeczno-cywilizacyjnych i ekonomicznych oraz edukacji.

Koncentrowanie się zatem na tym ujęciu osadza tożsamość w kontekście dokonującego się procesu rozwojowego (perspektywa rozwojowa) i procesu zmian społecznych, transformacji (perspektywa konfliktowa), w których uczestniczy także szkoła. Tożsamość jest dynamiczna, rozwija się w procesie stawania się jednostki w konfrontacji ze światem, drugim człowiekiem i wartościami obecnymi w tych relacjach czy interakcjach.

Pisząc o tożsamości w kontekście zadań rozwojowych, przyjąłem jej / ich rozumienie w kontekście indywidualnych, subiektywnych ocen, wyrażających poczucie, świadomość indywidualnego istnienia i stanu.

W związku z tym na określenie tożsamości / wypełniania zadań rozwojowych zamiennie używać będę w tej pracy terminów „poczucie tożsamości” — „poczucie / świadomość wypełniania zadań rozwojowych”, wyrażających poczucie, świadomość indywidualnego istnienia i jego stanu (takie ujęcie jest typowe dla koncepcji psychodynamicznych tożsamości). Teorie psychodynamiczne (TURNER, HELMS, 1999, s. 38—49; ujęcie psychodynamiczne znalazło najpełniejsze odzwierciedlenie w teorii psychoseksualnej Freuda oraz w orientacji psychospołecznej akcentowanej przez Eriksona) podkreślają dynamikę nieświadomego umysłu i minionych doświadczeń jednostki jako głównych determinant jej przyszłego zachowania.

Kwestie tożsamości człowieka i przejawianych przez niego zachowań tożsamościowych nabierają szczególnego znaczenia w sytuacji braku przejrzystości, narastającego kryzysu — z jednej strony, a identyfikacji działań integracyjnych, solidarnościowych, wspólnotowych — z drugiej. W kontekście owych procesów rodzi się pytanie o kształtowanie się tożsamości, o jej rolę i znaczenie oraz o udział „społecznych warunków edukacji” w tym procesie.

Przyjąłem następujące przed założenia:

1. Istnieją społeczne oczekiwania względem rozwijającej się jednostki. Społeczeństwo pełni określone funkcje, ustala zadania edukacji, wyznacza jed-

nostce zadania do wykonania, stosownie do etapu jej rozwoju. W obszarze *polis*, człowiek jako istota społeczna podlega oczekiwaniom i wymaganiom społecznym. Aby móc im sprostać, musi opanować odpowiednie umiejętności.

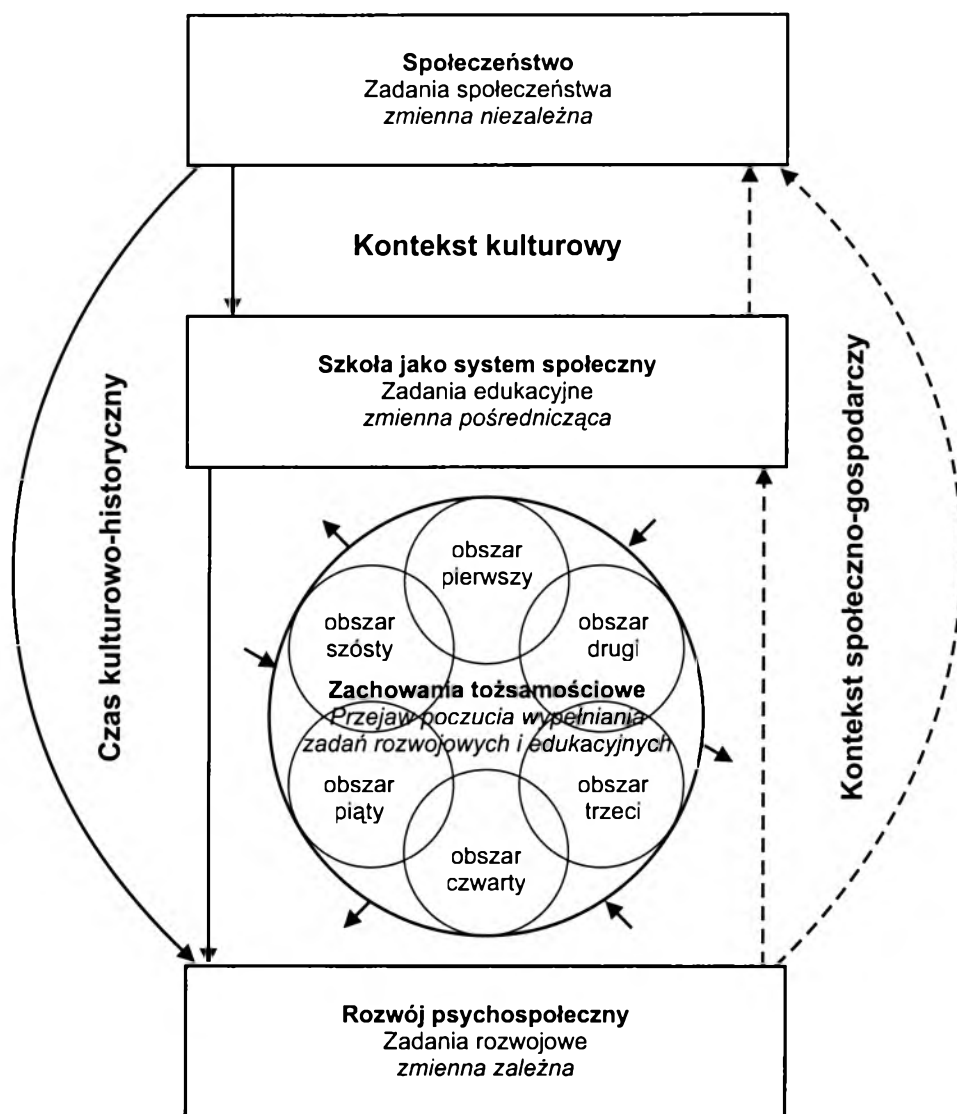
2. Rozwijająca się jednostka podejmuje próby wypełniania tych zadań. Doświadcza niezgodności między indywidualnymi potrzebami a oczekiwaniami społecznymi (w obszarze *soma* jako żywy organizm podlega presji swych naturalnych, biologicznych potrzeb). Powstałe napięcie jest czynnikiem uruchamiającym własne poszukiwania. Staje się kluczowym czynnikiem rozwoju autonomii jednostki. W konsekwencji oczekiwaniom społecznym nadaje indywidualną treść.

3. W obszarze *psyche* człowiek jako istota obdarzona życiem psychicznym spostrzega, ocenia, porównuje, przeżywa to, czego doświadcza od wewnątrz — ze strony swego organizmu, i z zewnątrz — z otaczającego go świata. Podejmuje decyzje co do formy zachowania się w danej sytuacji.

4. Wypełnianie zadań rozwojowych w danym momencie życia zależy, z jednej strony, od zasobów jednostki (kompetencji, z jakimi rozpoczyna ona każdy kolejny etap), a z drugiej — od tego, jakie wyzwania stawia przed nią otoczenie społeczne (społeczeństwo) i jakiego wsparcia udziela w zmaganiu się z nimi (edukacja). Zadanie, przed którym staje dorastający człowiek (zaspokojenie potrzeby tożsamości), jest niemożliwe do realizacji bez zewnętrznego wsparcia w postaci naturalnych i intencjonalnych oddziaływań wychowawczych.

5. Istnieją rozmaite społeczno-kulturowe, ekonomiczne, polityczne uwarunkowania podejmowanych przez jednostkę prób wypełniania, przepracowania stojących przed nią zadań.

6. Źródła historyczno-społeczne prezentują z pozoru totalitarną wizję zależności rozwoju jednostki od społeczeństwa. Jednak w istocie społeczeństwo ze swoją kulturą — jak twierdzi Ralph LINTON (2000) — stanowi dla rozwijającego się podmiotu jedno z najważniejszych kryteriów poczucia, że jego indywidualny sposób nabywania doświadczenia oraz plan życia są wariantami tożsamości grupowej, że jego osiągnięcia mają znaczenie w kulturze. Wyłania się zatem podwójny charakter uwikłania jednostki w życie społeczne. Z jednej strony — społeczeństwo dostarcza jednostce kulturowych wzorców zachowania oraz ustanawia instytucje niezbędne do jej rozwoju, a poprzez udział w nich jednostka utrzuca *status quo* społeczeństwa, z drugiej zaś strony człowiek — dzięki swojej indywidualności — może wpływać na społeczeństwo zmieniać je. Zachowania członków społeczeństwa są czynnikami dynamicznymi. Społeczeństwo jest takie, jak zachowują się i działają jego członkowie (obraz istniejących związków ilustruje rys. 4.1.).



Rys. 4.1. Ogólny schemat związków

Od początku rozwoju ontogenetycznego jednostki działalność wychowawcza wspiera jej rozwój, ukierunkowuje go nawet, ale nie do końca determinuje. Trudno jest precyzyjnie zarówno określić moment przejścia od socjalizacji do wychowania, jak i oddzielić wychowanie od samowychowania (pisałam o tym w rozdziale 2.). Owe granice są płynne. Środowisko społeczne wywiera nacisk na jednostkę nie jako bezosobowa instancja, ale właśnie poprzez swoich członków, stanowiących wpraw najbliźszą rodzinę dziecka, a potem grupę sąsiedzką,

rówieśniczą, klasę szkolną. Niekiedy te same osoby prowadzą również działalność wychowawczą, ukierunkowując wzrost osobowy jednostki, ale przecież ona sama przejawia określone aspiracje, podejmuje wysiłek zdobycia wykształcenia, sama stawia sobie cele własnego działania, określa własne możliwości i nakreśla plany życiowe. Konsultuje je z innymi, ale ostatecznie musi podjąć decyzję sama. W praktyce zacierają się zatem granice między wyróżnionymi obszarami działania społecznego i jednostkowego.

„Społeczne warunki edukacji” pobudzają i ograniczają rozwój „tożsamości”. Na skutek przyjęcia w punkcie wyjścia prowadzonych tu rozważań koncepcji dialektycznej na poziomie operacyjnym „warunki” trudno oddzielić od tego, co one „warunkują” — od tożsamości. W podjętych przeze mnie badaniach kategorii te operacjonalizowane są w sposób, który czyni je organicznie nierozłącznymi. Obie zmienne definiowane są przy użyciu elementów teorii E.H. Eriksona lub R.J. Havighursta. W obu zmiennych pojawiają się elementy TZT T. Lewowickiego. Teoretycznie jest to zrozumiałe o tyle, że kategoria „tożsamości” przekracza granice podmiotu i silnie łączy się z wymiarami społecznymi.

Mam zamiar badać tożsamość w sposób nie do końca z wyjściową koncepcją teoretyczną spójny. W tym kontekście zadania rozwojowe ujmuję od strony pragmatycznej, tj. osiągnięć rozwojowych, jakich społeczeństwo oczekuje od jednostki w danym okresie rozwojowym, oraz od strony teleologicznej celów, które człowiek od urodzenia realizuje, w sposób mniej lub bardziej świadomy i skuteczny. Aspekty psychologiczne (tożsamość, zadania rozwojowe jednostki) i społeczno-pedagogiczne (zadania edukacyjne, warunki realizacji tych zadań) ujmuję operacyjnie jako zmienne zależne i niezależne. W centrum zainteresowania znalazły się **„społeczne warunki edukacji” (zmienna niezależna)**, kształtowane, organizowane, warunkowane przez szkołę (instytucję powołaną do realizacji społecznie wyznaczonych funkcji) oraz jej udział w przepracowywaniu przez młodzież zadań rozwojowych, a w efekcie — osiągnięcie dojrzałej **tożsamości**, czyli zaspokojenie potrzeby tożsamości (**zmienna zależna**).

Edukacja potraktowana jako interwencja w tożsamość, w dialektyczny związek natury i kultury, wolności i przymusu, trwałości i rozwoju stanowi zmienną niezależną. Jeśli jednocześnie przyjmimy, że jest kształtowana przez tożsamość, to zmienne należy odwrócić. Gdy natomiast założymy, że edukacja uczestniczy w mediacji między społeczeństwem a tożsamością (wspierając kształtowanie się tożsamości), wówczas jest ona zmienną pośredniczącą. Ten sam czynnik w jednym badaniu może zatem być zmienną zależną, a w innym — niezależną czy pośredniczącą. Wszystko zależy od tego, jaki proces jest analizowany. Praca badawcza wymaga pewnej elastyczności. Taka elastyczność cechuje podjęte przez mnie badania.

Biorąc to wszystko pod uwagę, podjęłam próbę odpowiedzi na pytanie: **Czy można dostrzec związek między społecznymi warunkami edukacji a kształtowaniem się tożsamości młodzieży?** (rys. 4.2.) Pojawiły się również

TEORIE	ZALOŻENIA	PROBLEMY	METODY
<p>Teoria rozwoju psychospołecznego E.H. Eriksona</p> <p><i>Kategorie pojęciowe</i></p> <ul style="list-style-type: none"> — zadanie egzystencjalne — dostarczanie oferty — identyfikacyjnej — przedłużanie momentu rozwoju — poszerzanie promienia interakcji — etos — ambivalencja — rewitalizacja <p>Teoria Zachowań Tożsamościowych T. Lewowickiego</p> <ul style="list-style-type: none"> — zachowania tożsamościowe — obszary zachowań tożsamościowych <p>Teorie rozwoju społecznego — teoria konfliktów</p> <p><i>Obszary napięć</i></p> <ul style="list-style-type: none"> — potrzeby jednostki — ich zaspokajanie — natura — kultura — wolność — przymus — wiedza — władza 	<p>Istnieje związek między społecznymi warunkami edukacji a kształtowaniem się tożsamości. Zakładam, że społeczeństwo ma oczekiwania względem jednostki, wyznacza jej określone zadania do przeprowadzenia, dostarcza instytucji i czasu niezbędnego do ich „przeżyczenia”. Jednostka jest aktywna. Podejmuje próby wypełniania tych zadań. Do sformułowania i przeprowadzania zadań rozwojowych dochodzi wskutek oddziaływania kompleksu wielorakich czynników, dla których istnienie bez znaczenia pozostaje dynamika rozwoju indywidualnego, dynamika funkcjonowania szkoły i społeczeństwa. Ujmowane w kategorii zadań rozwojowych wyniki edukacji wyłaniają się z całej mozaiki wpływów zamierzonych (wychowawczych) i niezamierzonych (środowiskowych), aktywności własnej podmiotu (samoświadomości) oraz całego spłotu warunków historyczno-geograficzno-społecznych, kulturowych i gospodarczych, w których jednostka żyje i działa. W rezultacie jednostka podejmuje różnorodne działania, służące zaspokajaniu jej osobistych potrzeb, a także spełnianiu oczekiwań i wymagań otoczenia, wpływających na nią oraz na kształt tego, co ją otacza.</p>	<p>Główny problem badawczy: Czy można dostrzec związek między społecznymi warunkami edukacji a kształtowaniem się tożsamości młodzieży?</p> <p>Problemy szczegółowe:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Jakże — w poczuciu młodzieży — zadania rozwojowe są lepiej czy gorzej opanowywane w okresie kryzysu rozwojowego? 2. Jakże — w poczuciu młodzieży — zadania rozwojowe są gorzej opanowywane w okresie kryzysu rozwojowego? 3. Czy można dostrzec podobieństwa i różnice w obrazie oraz opanowywaniu poszczególnych zadań rozwojowych przez młodzież w centrum i na pograniczach Polski, w strefach zróżnicowanych pod względem rozwoju społeczno-gospodarczego? 4. Jakże są przejawy kryzysu rozwojowego młodzieży? 5. Jakże — w poczuciu młodzieży — zadania edukacyjne są lepiej wypełniane w ramach edukacji szkolnej? 6. Jakże — w poczuciu młodzieży — zadania edukacyjne są gorzej wypełniane w ramach edukacji szkolnej? 7. Czy można dostrzec podobieństwa i różnice w obrazie i wypełnianiu poszczególnych zadań edukacyjnych w centrum i na pograniczach Polski, w strefach zróżnicowanych pod względem rozwoju społeczno-gospodarczego? 8. W jakim zakresie społeczne warunki edukacji stanowią źródło stimulatorów i inhibitorów realizacji zadań rozwojowych? 	<p>METODY</p> <ul style="list-style-type: none"> — metoda sondażowa (własny „kwestionariusz zadań rozwojowych i społecznych warunków edukacji”) — wywiad niestandardowy — wywiad narracyjny — analiza dokumentów — metody statystyczne: analiza składowa, analiza kaniowa

Rys 4.2. Zadania rozwojowe i społeczne warunki edukacji

pytania szczegółowe, dotyczące wystąpienia oraz opanowywania zadań rozwojowych i zadań edukacyjnych, czynników różnicujących ich obraz oraz uwarunkowań. Problemy szczegółowe ogniskują się wokół następujących spraw:

1. Jakie — w poczuciu młodzieży — zadania rozwojowe są lepiej opanowywane w okresie kryzysu rozwojowego?
2. Jakie — w poczuciu młodzieży — zadania rozwojowe są gorzej opanowywane w okresie kryzysu rozwojowego?
3. Czy można dostrzec podobieństwa i różnice w obrazie oraz opanowywaniu poszczególnych zadań rozwojowych przez młodzież w centrum i na pograniczach Polski, w strefach zróżnicowanych pod względem rozwoju społeczno-gospodarczego?
4. Jakie są przejawy kryzysu rozwojowego młodzieży?
5. Jakie — w poczuciu młodzieży — zadania edukacyjne są lepiej wypełniane w ramach edukacji szkolnej?
6. Jakie — w poczuciu młodzieży — zadania edukacyjne są gorzej wypełniane w ramach edukacji szkolnej?
7. Czy można dostrzec podobieństwa i różnice w obrazie i wypełnianiu poszczególnych zadań edukacyjnych w centrum i na pograniczach Polski, w strefach zróżnicowanych pod względem rozwoju społeczno-gospodarczego?
8. W jakim zakresie społeczne warunki edukacji stanowią źródło stymulatorów i inhibitorów realizacji zadań rozwojowych?

Jednym z postawionych problemów jest określenie podobieństw i różnic w obrazie oraz opanowywaniu poszczególnych zadań rozwojowych i zadań edukacyjnych przez młodzież w centrum i na pograniczach Polski, w strefach zróżnicowanych pod względem rozwoju społeczno-gospodarczego. Zróżnicowanie w wymiarze: centrum — pogranicza ma znaczenie dla badanego problemu głównego. Takie podejście wymaga odwołania się do relacji pogranicza do obszarów centralnych czy metropolitarnych. W szerokim znaczeniu pogranicze to przede wszystkim swoisty obszar kulturowy, chociaż może to być także obszar polityczny i ekonomiczny (BABIŃSKI, 1997a, s. 42—57). Pogranicze jako terytorium dwóch państw jest interesującym obszarem badawczym. Przeplatają się bowiem w jego ramach zjawiska i procesy z różnych sfer życia społecznego, politycznego i gospodarczego. Pogranicze stanowi także obszar ścierania się interesów państwowych i narodowych, przenikania kultur i ideologii. Może to stać się źródłem napięć i konfliktów, nawet zbrojnych, ale może także sprzyjać wzajemnemu zbliżeniu i współpracy. Z historycznego punktu widzenia niektóre pogranicza zostały ukształtowane dawno, inne zaś są nowe, gdyż powstały w bliskiej lub wręcz bardzo bliskiej perspektywie czasowej. Pogranicze jest obszarem zależnym — co wynika z jego definicji i istoty — od większej całości. W relacjach politycznych i społecznych pewne państwa, miasta, a także obszary kulturowe odgrywają rolę dominującą, natomiast inne rozwijają się na obrzeżach, na ogół w powiązaniu z innymi i w zależ-

ności od nich¹. Koncepcja centrum — pogranicze wydaje się przydatna głównie z uwagi na użyteczność modelu analizy, który oferuje. Każde społeczeństwo ma swoje centrum. Nie musi to być wyraźne centrum geograficzne, może być centrum polityczne, ekonomiczne. Jest to także centrum wartości, przekonań, elit, autorytetu, ciągłości, tradycji i ideologii, a więc centrum kultury.

Według Edwarda SHILSA (1975)² relacje centrum — peryferie są permanentne. Centrum i jego wartości promieniują na pewne terytorium. Istotne są w tym procesie postawy ludzi z peryferii wobec centrum. Koncepcje S. Rokkana i E. Shilsa są bardzo różne. S. Rokkan kładzie nacisk na instytucje i władzę, wskazuje wymiary dominacji centrum nad pograniczami: polityczne, prawne, ekonomiczne, kulturowe i religijne, z kolei E. Shils akcentuje kulturę, wartości i postawy. Między tymi ujęciami nie ma sprzeczności, przeciwnie — uzupełniają się w znacznym zakresie. Są one przydatne do opisu i analizy obszarów pogranicza.

Centra — charakteryzujące się większą homogenicznością, zazwyczaj monokulturowe — są ośrodkami decyzyjnymi. Wywierają wpływy głównie polityczne, ekonomiczne i kulturowe. Ważny w podjętych przeze mnie rozważaniach jest rzeczywisty wpływ centrum i jego instytucji oraz kultury na pogranicza i kształtowanie się tożsamości młodych ludzi je zamieszkujących. Według kulturowego ujęcia pogranicza jest to obszar swoisty, niepowtarzalny, w znacznym stopniu autonomiczny, przynajmniej kulturowo i świadomościowo, w stosunku do obszarów sąsiednich i centralnych. Pogranicze jest wyodrębniane na podstawie odrębności kulturowych i procesów wzajemnego przenikania czy zderzania kultur i według tychże kryteriów głównie analizowane (KWAŚNIEWSKI, 1982; JASIŃSKI, KORBEL, red., 1989).

Obszary przygraniczne z racji swego peryferyjnego położenia (i wynikających stąd konsekwencji) uważane są zazwyczaj za regiony nierozwinięte, wymagające aktywizacji. Opóźnienie w rozwoju gospodarczym obszaru przygranicznego często jest skutkiem zmian w przebiegu lub/i zmian funkcji granicy. Niekorzystne zmiany na obszarze przygranicznym prowadzą do jego stagnacji, a nawet depresji w zakresie rozwoju regionalnego. Taka sytuacja wystąpiła na terenach położonych wzdłuż zachodniej i wschodniej granicy Polski.

Relacje centrum — pogranicze można też rozpatrywać, odwołując się do zróżnicowania regionalnego Polski na regiony rdzeniowe i obszary peryferyjne.

¹ W socjologii stosunków politycznych koncepcję tę rozwinął Stein ROKKAN (1975). Jego model jest na tyle ogólny, że może być przystosowany do analiz prowadzonych na różnych poziomach organizacji społecznej, nie tylko odniesieniu do państw i społeczeństw narodowych.

² Edward Shils znacznie szerzej i w sposób bardziej wielowymiarowy, choć mniej usystematyzowany, przedstawił relacje między centrami i peryferiami. Są to przede wszystkim relacje kulturowe, w wielu aspektach bardziej symboliczne niż polityczne czy ekonomiczne.

W analizie przestrzennej według modelu potencjału układ odniesienia tworzą jednostki terytorialne typu NTS³.

Regiony rdzeniowe i obszary peryferyjne w strukturze regionalnej Polski zostały wyodrębnione według modelu rdzeń — peryferie Jareda R. FRIEDMANNA (1967) oraz zgodnie z koncepcją regionu spolaryzowanego Jacquesa R. BOUDEVILLE'a (1972). Model rdzeń — peryferie jest schematem przestrzennej struktury systemu regionalnego, opartym na założeniu nierównomiernego rozwoju. Opisuje charakter względnej lokalizacji bogatych i biednych regionów w systemie. W modelu tym głównymi składnikami systemu regionalnego są regiony rdzeniowe i peryferie. Region rdzeniowy charakteryzuje się wysokim poziomem rozwoju społeczno-gospodarczego w przeciwieństwie do sąsiadującego z nim obszaru peryferyjnego o niskim poziomie rozwoju. Region rdzeniowy wyraźnie dominuje nad peryferiami pod względem gospodarczym i społecznym. Sformułowanemu przez J.R. Friedmanna pojęciu regionu rdzeniowego odpowiada koncepcja regionu spolaryzowanego J.R. Boudeville'a, mieszcząca się w kategorii regionu węzłowego. Region spolaryzowany jest heterogenicznym, zhierarchizowanym i zintegrowanym systemem terytorialnym, złożonym z bieguna i jego strefy wpływu. Biegun wyznacza koncentrację przestrzenną działalności społeczno-gospodarczej w postaci metropolii. Cechuje się dużymi możliwościami w zakresie generowania i absorpcji innowacji oraz wzrostu ekonomicznego, ponadto silnie oddziałuje na zaplecze.

Kształtowanie się struktury społeczno-gospodarczej i przestrzennej oraz specyfiki kulturowej zachodniego, wschodniego i południowego obszaru przygranicznego w Polsce przebiegało i przebiega inaczej — również w perspektywie historycznej — na poszczególnych pograniczach niż w pozostałych regionach kraju. Współcześnie odmiennosc ta wiąże się głównie z uwarunkowaniami natury przyrodniczej, historycznej, z polityką gospodarczą państwa po wojnie oraz z typem granicy. Struktura przestrzenna obszaru przygranicznego wykazuje także znaczny stopień zróżnicowania zarówno na poszczególnych jego odcinkach, jak i w relacji do obszarów po drugiej stronie granicy. Na zróżnicowanie kulturowe obecnie nakłada się zróżnicowanie gospodarcze. Systematyczne charakterystyki tych obszarów geograficznych (narodowych, kulturowych)⁴ dają podstawy do uczynienia z tego wymiaru kryterium doboru próby. Charakterystyki

³ Podział na jednostki NUTS (*Nomenclature of Units for Territorial Statistics*), obowiązujący w Unii Europejskiej, został wprowadzony w Polsce w 2000 r. Na poziomie NUTS 2 jednostkami są województwa, na poziomie NUTS 3 — 44 jednostki subwojewódzkie. W Polsce używany jest skrót NTS dla odróżnienia od NUTS — nazwy analogicznych jednostek w państwach członkowskich UE.

⁴ Opracowania J. CHLEBOWCZYKA (1975); G. BABIŃSKIEGO (1994, 1997a, 1997b); wydawana od 1994 r. pod redakcją A. SADOWSKIEGO seria *Pogranicze. Studia społeczne*; dorobek ośrodków w Białymstoku, Cieszyń, Opolu, Poznaniu, Wrocławiu, Szczecinie, Zielonej Górze w zakresie studiów nad społecznościami i instytucjami pogranicza w Polsce.

tych obszarów w zestawieniu z wynikami badań własnych zostały zaprezentowane w rozdziale 7.

4.4. Procedura badania empirycznego. Czynności badawcze

W kontekście przyjętych założeń teoretycznych, celów badań, postawionych problemów badawczych dobór właściwej metody skłonił mnie, do zgłębienia metodologii badań zarówno ilościowych, jak i jakościowych.

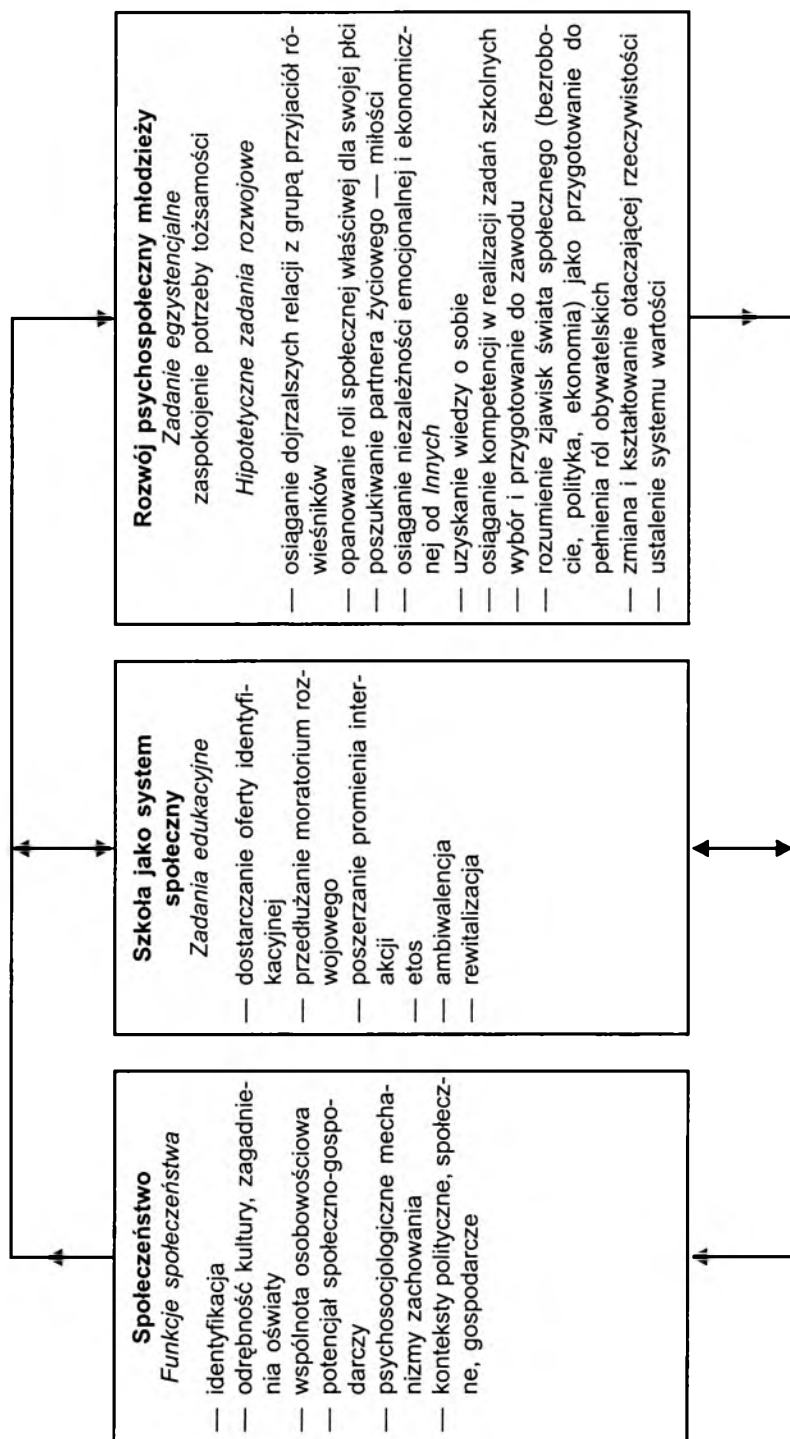
Program badawczy jest realizowany w trzech planach. W planie pierwszym przebiegał proces konstruowania koncepcji, metody analizy i interpretacji tożsamości poprzez zadania rozwojowe. Czynności badawcze skupiały się także na budowie konstruktu „tożsamości” i konstruktu „społeczne warunki edukacji” oraz na ich empirycznej weryfikacji.

Budowa konstruktu „tożsamości” polegała na operacjonalizacji zadania egzystencjalnego właściwego piątej fazie rozwoju psychospołecznego E.H. Eriksona (zaspokojenie potrzeby tożsamości) przez odwołanie się m.in. do zadań rozwojowych sformułowanych przez R.J. Havighursta i uzupełnienie ich o zadania, które są ważne do realizacji we współczesnej Polsce. Przejawem (empirycznym wskaźnikiem) wypełniania zadań rozwojowych przez dorastającą młodzież jest deklarowane poczucie zachowań tożsamościowych (kategoria pojęciowa, którą posługuje się w TZT T. Lewowicki).

Budowa konstruktu „społeczne warunki edukacji” wymagała określenia zdarzeń (społecznych sytuacji rozwoju), których doświadczanie na terenie szkoły stwarza szanse prorozwojowe, umożliwia realizację zadań rozwojowych, typowych dla fazy piątej. Odczytanie ich stało się możliwe poprzez odwołanie się do wybranych kategorii pojęciowych teorii E.H. Eriksona (dostarczanie oferty identyfikacyjnej, przedłużanie moratorium rozwojowego, poszerzenie promienia interakcji, etos, ambiwalencja, rewitalizacja). Stworzony został ściśle zdefiniowany, oparty na założeniach teoretycznych (teorii E.H. Eriksona oraz TZT T. Lewowickiego) model empiryczny. Jego zaletą jest możliwość syntetyzowania tworzących go kategorii na różnych poziomach ogólności. Dokończyłam wyboru kategorii, które wyczerpują cały zakres zjawisk dotyczących „społecznych warunków edukacji”. Dążąc do maksymalizacji ich reprezentatywności, przynajmniej w odniesieniu do założenia o prorozwojowych warunkach edukacji, podjęłam także próbę ukazania ich na tle obszarów zachowań tożsamościowych TZT, które stanowią — jak przyjąłam — mocne punkty oparcia dla kształtowania się tożsamości dorastających, a kategorię zachowań tożsamościowych uznałam za przejaw (empiryczny wskaźnik) poczucia wypełniania zadań edukacyjnych i zadań rozwojowych.

Obszary kształtowania się tożsamości młodzieży przedstawia rys. 4.3.

Obszary kształtowania się tożsamości



Rys 4.3. Operacjonalizacja zmiennych

Utworzony konstrukt „społeczne warunki edukacji” nadal należy traktować jako hipotezę. Zaprojektowana struktura czynnikowa pozwala wprowadzać nowe zmienne, które ulegają syntezie w postaci czynników drugiego poziomu ogólności, stając się podstawą rozbudowy i uściślenia konstruktów. W chwili, gdy wyczerpie on w miarę szeroki zakres parametrów „społecznych warunków edukacji”, zacznie spełniać obok funkcji diagnostycznej także prognostyczną. Być może w przyszłości może prowadzić do konstrukcji mapy wyznaczającej skuteczne warunki edukacji prorozwojowej, niektóre kierunki doskonalenia warunków szkoły, zgodne z oczekiwaniami społecznymi i jednostkowymi.

W planie drugim działania badawcze zmierzały do ustalenia obrazu pojawiania się i wypełniania zadań rozwojowych oraz zadań edukacji szkolnej określanych przez pryzmat oczekiwań społeczeństwa i oczekiwań jednostek. Moim zamierzeniem stało się również określenie występowania oraz wypełniania zadań rozwojowych w centrum i na pograniczach Polski, w celowo wybranych strefach, zróżnicowanych pod względem rozwoju społeczno-gospodarczego (strefa o intensywnym rozwoju, strefa o średnio intensywnym rozwoju, strefa o słabym rozwoju), a także określenie wypełniania zadań edukacji szkolnej / „społecznych warunków edukacji”. Podjęte działania miały na celu ocenę efektywności edukacji szkolnej w zakresie wyników uczenia się ujętych w kategoriach zadań rozwojowych.

W trzecim planie, chronologicznie najpóźniejszym, podjęłam próbę określenia związku między „społecznymi warunkami edukacji” a opanowanymi przez młodzież zadaniami rozwojowymi.

Życie społeczne nie składa się z przypadkowych zdarzeń dziejących się bez ładu i składu. Jednym z podstawowych celów badań społecznych jest — w powiązaniu z refleksją teoretyczną — ustalenie przyczyn i skutków. Związek przyczynowy między dwoma zdarzeniami lub sytuacjami to relacja, w której jedno zdarzenie powoduje drugie. Jednak w wielu przypadkach trudno ocenić, czy korelacja nie wskazuje na istnienie związku przyczynowego. Takie korelacje tworzą pułapki, które przy braku ostrożności mogą prowadzić do wątpliwych lub fałszywych wniosków. Ostrożność wskazana jest w przypadku tych badań.

Przyczynowość trzeba odróżniać od korelacji. Określenie związku między „społecznymi warunkami edukacji” a „tożsamością” nie wskazuje na przyczynowość, w której jedno zdarzenie powoduje drugie. W psychologii i pedagogice korelacje między dwiema zmiennymi rzadko można zinterpretować, wskazując na bezpośredni związek przyczynowy (FERGUSON, TAKANE, 2004, s. 152—153). Przyczynowość nie wynika bezpośrednio z korelacji. Korelacja oznacza istnienie systematycznego związku między dwiema grupami zdarzeń, czyli zmiennych. Zmienna to każdy aspekt, w jakim jednostki lub grupy różnią się od siebie. Można by sądzić, że kiedy dwie zmienne są mocno skorelowane, musi istnieć między nimi związek przyczynowy, ale często tak nie jest. Według A. GIDDENSA ([2001] 2005, s. 664—665) korelacje bez związku przyczynowego

występują często. Związków przyczynowych w socjologii (GIDDENS, [2001] 2005, s. 664) nie należy rozumieć mechanicznie. Przejawy zachowań tożsamościowych świadczą o tożsamości, ale jej nie wypełniają. Tożsamość warunkowana jest przez wiele czynników (postawy ludzi i motywy ich działania, kultura, wartości, światopogląd itd.), których w ramach tych badań nie analizowałam. Zarejestrowane w badaniach związki nie będą zatem wprost świadczyły o zależnościach przyczynowo-skutkowych, ale o tym, że zmienne te wzajemnie się warunkują. Trudności z interpretacją i operacjonalizacją zmiennej „tożsamość” wynikają z braku precyzji opisu jej sensu teoretycznego i tak można je traktować. Mam nadzieję, że wykorzystana kategoria zadań rozwojowych być może w jakimś zakresie pozwoli zbliżyć się do uzyskania owej precyzji.

Zastosowanie metod i technik statystycznych, m.in. analizy skupień (metody klasyfikacji przypadków lub zmiennych, łączenie drzewkowe, miary odległości), analizy kanonicznej (wielowymiarowe korelacje dwóch list zmiennych, ładunki kanoniczne i współczynniki czynnikowe), umożliwi całościowe ujęcie wszystkich przyjętych w tej pracy zmiennych (por. FRANKFORT-NACHMIAS, NACHMIAS, 2001; FERGUSON, TAKANE, 2004). Takie postępowanie pozwala określić warunki sprzyjające i blokujące rozwój jednostki w sferze społecznej oraz ocenić szanse i bariery rozwoju społecznego jednostek i grup społecznych.

W podejściu badawczym za celowe uznałam badania zarówno ilościowe, jak i jakościowe. Aby zminimalizować stopień wpływu specyficzności określonych metod na konkretne dziedziny wiedzy, korzystam ze stosowanej w naukach społecznych metody triangulacji (por. FRANKFORT-NACHMIAS, NACHMIAS, 2001, s. 221—223; GIDDENS, [2001] 2005, s. 674; KRÜGER, PFAFF, 2006, s. 41—48), tzn. wykorzystuję więcej niż jeden sposób zbierania danych do przetestowania tej samej hipotezy. Użyta strategia badawcza pozwala przezwyciężyć ograniczenia wynikające z przyjęcia jednej metodologii. Analiza jakościowa pozwoliła zaplanować badanie ilościowe i opracować narzędzie. Wzbogaciła interpretację uzyskanych danych ilościowych i wnioskuje. Na podstawie analizy ilościowej można było wskazać związki między wyróżnionymi zmiennymi.

4.5. Grupa badana

Nie ulega wątpliwości, iż jednym z czynników odpowiedzialnych za właściwe rozłożenie akcentów w badaniach jest specyficzny skład badanych grup. Wskazanie kryteriów leżących u podstaw doboru próby nie oznacza jednakże, że mamy do czynienia z danymi artefaktualnymi. Dobierając rozmówców tak, by mieścili się w określonym przedziale wiekowym, kierowałam się przekonaniem,

iz „wiek jest zmienną zbiorczą, w której nakładają się na siebie presje płynące z różnych wymiarów funkcjonowania jednostki w świecie [...]. Ludzie z różnych kategorii wieku stoją przed różnymi problemami decyzyjnymi, mają różne możliwości działania i działają pod presjami o różnej sile i charakterze” (GIZA-POLESZCZUK, 2000, s. 55).

Młodzież przekraczająca próg szkoły średniej wchodzi w niezwykle ważny okres w swoim życiu. Jest to okres przejściowy między dzieciństwem a dorosłością. Zachodzą wówczas istotne zmiany w psychice młodego człowieka. W tym czasie bardziej skrytalizowana staje się jego osobowość. Ugruntowują się postawy wobec świata i samego siebie. Podejmowane są doniosłe decyzje dotyczące przyszłości: dalszego kształcenia, ewentualnej pracy, a nawet wyboru partnera życiowego. W tym czasie młody człowiek czyni różnorodne wysiłki, by udowodnić otoczeniu, że jest gotów do wejścia w świat ludzi dorosłych. Pragnie, by zauważono jego podmiotowość, wyrażającą się w samodzielności, wyjątkowości, odwadze. Przemiany, jakie dokonują się w dorastającym, znajdują odzwierciedlenie w jego zachowaniu, terenem zaś, na którym się one zazwyczaj uwidaczniają, jest szkoła i grupa rówieśnicza.

W prowadzonych badaniach posłużono się zarówno doborem celowym, jak i losowym. W badaniach środowiskowych często zachodzi konieczność łączenia obu tych metod (PILCH, 1995, s. 230—232). Badaniami objęto młodzież z trzech klas szkół średnich wszystkich typów (licea, technika, zespoły szkół zawodowych). Próba szkół i klas miała charakter losowy i proporcjonalny do wzajemnej relacji typów szkół. W badaniach uczestniczyli uczniowie liceów ogólnokształcących, zespołów szkół (technicznych, budowlanych, budowlano-elektrycznych, zawodowych).

Podstawowym wymogiem stawianym wobec każdej próby jest jej maksymalna reprezentatywność w stosunku do populacji, z której została pobrana (PILCH, 1995, s. 228—233; KRAJEWSKA, 1999, s. 20—22). Ponieważ losowy dobór młodzieży spośród wszystkich uczniów szkół średnich na badanym terenie byłby niezwykle trudny organizacyjnie, zdecydowano się na wielostopniowy dobór próby: losowy dobór szkół i w ramach szkół klas (ŁOBOCKI, 1999, s. 167—168). Posłużyłam się generatorem liczb losowych programu STATISTICA 5.1. Biorąc pod uwagę fakt, iż w badaniach społecznych próbę reprezentatywną stanowi 5, 10, 15 klas, $p < 0,05$, uwzględniłam w badaniach 6—8 klas w zależności od wielkości regionu (FRANKFORT-NACHMIAS, NACHMIAS, 2001, s. 197—217; FERGUSON, TAKANE, 2004, s. 163—178).

Badania młodzieży — będące badaniami zbiorowymi — przeprowadzałam w szkołach, oddzielnie w każdej z klas. Poprzedzała je informacja na temat badanych kategorii i celu prowadzonych badań oraz sposobu i czasu przeznaczonego na wypełnienie ankiety. Uczniowie mieli do dyspozycji 45 minut. W trakcie badań, w zależności od potrzeb, udzielano dodatkowych informacji. Młodzież wykazała ogromne zainteresowanie badaną problematyką. Proszono

o przesłanie do szkół opracowania uzyskanych wyników. Większe zainteresowanie wykazywała młodzież niż nauczyciele. Młodzi ludzie twierdzili, że po raz pierwszy stykają się z taką problematyką i tego typu badaniami, które pozwalają im na refleksję nad sobą. Uzyskane dane zostały wykorzystane w prezentowanych analizach. Po przeprowadzeniu badań ankietowych uczniom zaproponowano dobrowolny udział w badaniach jakościowych. W ich rezultacie przeprowadzonych zostało 98 wywiadów narracyjnych, przeciętnie z 2 uczniami w każdej badanej klasie. Odbyłam także 43 wywiady z dyrektorami badanych placówek. Informacje uzyskane tą drogą pozwoliły mi lepiej zrozumieć specyfikę środowiskowych i szkolnych uwarunkowań wypełniania zadań rozwojowych przez młodzież.

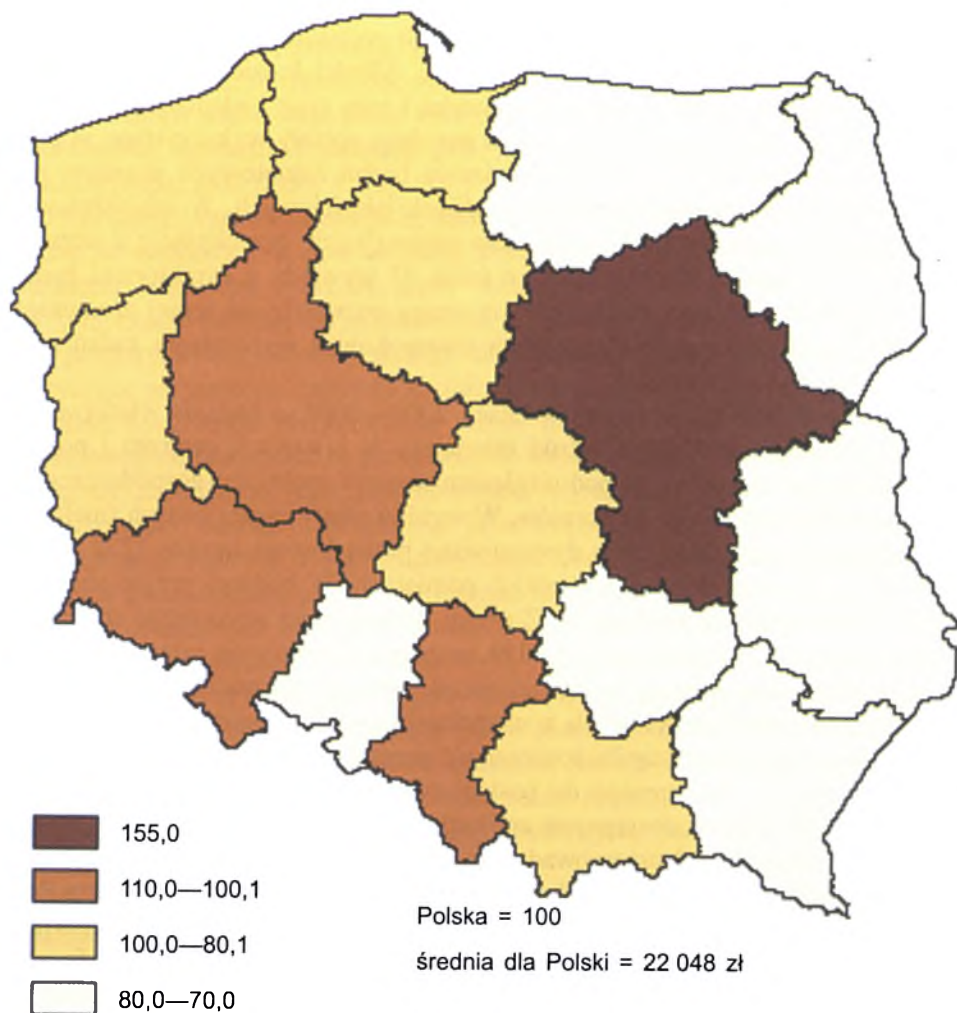
Badania próbne prowadziłam w latach 2000–2002, a badania właściwe — w roku szkolnym 2003/2004 wśród młodzieży w 3 strefach centrum i pograniczy Polski zróżnicowanych pod względem rozwoju społeczno-gospodarczego.

Przebadano łącznie 1500 uczniów. W wyniku utraty części danych (niekompletne odpowiedzi) ostatecznie dysponowano próbą losową liczącą 1232 osoby z 43 klas, uczestniczące we wszystkich pomiarach. W badanej grupie znalazło się 717 dziewcząt i 515 chłopców. Z uwagi na bogactwo uzyskanego materiału empirycznego (1232 obserwacje po 119 zmiennych każda oraz materiał uzyskany z 98 wywiadów narracyjnych z uczniami), potrzebę równoczesnego powiązania wyników badań ilościowych z uzupełniającymi je, kontrolnymi wynikami badań jakościowych wystąpiła konieczność przetworzenia zebranego w trakcie badań materiału empirycznego do postaci cyfrowej, co umożliwiło przeprowadzenie obróbki danych dostępnymi aplikacjami statystycznymi.

Projekt przewidywał przeprowadzenie analizy dotyczącej wypełniania zadań rozwojowych i zadań edukacji szkolnej w typowych środowiskach centrum Polski i na pograniczach wyznaczanych kulturowo, mniej określonych geograficznie, a bardziej społecznie i symbolicznie. Kryterium wyznaczenia strefy stanowił także produkt krajowy brutto przypadający na jednego mieszkańca⁵ (mapa 4.1.).

Podstawę rozważań stanowią dane pochodzące łącznie od 1232 uczniów, w tym 647 mieszkańców centrum i 585 mieszkańców pograniczy Polski. Badania terenowe przeprowadzono w wybranych strefach zróżnicowanych pod względem rozwoju społeczno-gospodarczego: strefa o intensywnym rozwoju: centrum (województwo wielkopolskie) — 244 osoby, pogranicze (województwo śląskie) — 195 osób; strefa o średnio intensywnym rozwoju społeczno-gospodarczym: centrum (województwo łódzkie) — 194 osoby, pogranicze (województwo lubuskie) — 256 osób; strefa o słabym rozwoju społeczno-gospodarczym: centrum (województwo świętokrzyskie) — 209 osób, pogranicze (województwo

⁵ Dane statystyczne dotyczące województw w latach 1995–2004. *Rocznik Statystyczny Województw GUS*, 2005. www.stat.gov.pl/opracowania_zbiorcze/wojewodztwa/index.htm.



Mapa 4.1. PKB na jednego mieszkańca w 2003 r. (według województw)

Źródło: *Program Operacyjny Rozwój Polski Wschodniej 2007–2013*. Ministerstwo Rozwoju Regionalnego. [Dokument elektroniczny]. Tryb dostępu: <http://www.mrr.gov.pl/ProgramyOperacyjne+2007-2013/Rozwój+Polski+Wschodniej/>. Data dostępu: 9.12.2006.

podlaskie) — 134 osoby. Model ten pozwolił zweryfikować hipotezę o podobieństwach i różnicach w opanowywaniu poszczególnych zadań rozwojowych oraz edukacyjnych w centrum i na pograniczach Polski, w strefach o zróżnicowanym rozwoju społeczno-gospodarczym i kulturowym. Posłużyłam się do tego celu specjalnie skonstruowanym kwestionariuszem oraz wywiadem narracyjnym.

4.6. Możliwości wykorzystania badań jakościowych i ilościowych w badaniach zadań rozwojowych młodzieży

Trud konstruowania własnych narzędzi

Psychologia społeczna (jak zresztą psychologia w ogóle) nie dysponuje obecnie żadną ogólną teorią obejmującą całość wpływów społecznych na jednostkę, ale tworzy wiele teorii o średnim zasięgu wyjaśniających ludzkie zachowanie w obrębie pięciu głównych perspektyw: poznawczej, motywacyjnej, uczenia się, społeczno-kulturowej i ewolucjonistycznej (WOJCISZKE, 2002, s. 17—27). Psychologia jest nauką empiryczną. Za prawdziwe uznaje prawidłowości udowodnione w badaniach zwykle wielokrotnych i wykonanych za pomocą różnych metod. Praktyka badawcza i diagnostyczna psychologii nasycona jest w znacznym stopniu testami psychologicznymi. Większość z nich to testy „importowane”, konstruowane i rozpowszechniane w jednym kraju (o specyficznym języku, systemie szkolnictwa, religii, tradycji kulturowej, systemie politycznym itp.), a następnie stosowane w innym kraju (o odmiennej kulturze, języku).

Z uwagi na brak aktualnych narzędzi przydatnych do badania tak subtelnej struktury, jaką jest tożsamość młodzieży⁶, narzędzi, które uwzględniałyby specyfikę kulturową kształtowania się tożsamości w warunkach społeczeństwa polskiego, a jednocześnie umożliwiały określenie społecznych warunków edukacji w skorelowaniu z zadaniami rozwojowymi, skonstruowałam własne narzędzie badawcze. Narzędzia powstałe w innych warunkach kulturowych są nieadekwatne do badania zagadnień stanowiących przedmiot zainteresowania w niniejszym opracowaniu. Na kwestię nieadekwatności „zapożyczonych” instrumentów badawczych w badaniach międzykulturowych zwraca uwagę m.in. Geert HOFSTED (2000). Według Jerzego BRZEZIŃSKIEGO (2002, s. 576) test psychologiczny nie może być interpretowany poza kontekstem kulturowym, w którym został skonstruowany. Autor ten poddaje analizie konsekwencje posłużenia się testem psychologicznym, rodowodem z jednego kontekstu kulturowego, przez użytkownika z innego kontekstu kulturowego. Adaptacja kulturowa testów (szerzej na ten temat: CIECHANOWICZ, red., 1990; DRWAŁ, 1995) wiąże się z przeprowa-

⁶ W Polsce narzędzie służące do pomiaru realizacji zadań rozwojowych młodzieży opracował zespół pod kierunkiem Zuzanny SMOLEŃSKIEJ (red., 1993). W latach 1985—1989, a zatem w innych warunkach społeczno-kulturowych i gospodarczych, posługiwano się „Kwestionariuszem do pomiaru percepcji i ważności zadań rozwojowych okresu dorastania”, co zresztą było pierwszą w naszym kraju próbą empirycznej operacjonalizacji koncepcji R.J. Havighursta. W ostatnim czasie badania poziomu realizacji zadań rozwojowych w okresie młodszej adolescencji przeprowadzali magistrowie i doktoranci pod kierunkiem Anny BRZEZIŃSKIEJ (red., 2002, 2003), wykorzystując do tego celu „Kwestionariusz do badania poziomu realizacji zadań rozwojowych”.

dzeniem porównań. Szukanie tego, co w różnych kulturach wspólne, i tego, co odmienne, znalazło odzwierciedlenie w rozpowszechnionym w kręgach badaczy zajmujących się badaniami międzykulturowymi (także psychologią międzykulturową czy „cross-kulturową”) wprowadzaniu dystynkcji: emic — etic⁷. Chodzi o to, by skonstruować kwestionariusz, którym będzie można nie tylko posłużyć się w warunkach jednej kultury, ale także za ich pomocą dokonywać porównań międzykulturowych.

Przedmiot badań implikuje strategię ilościową lub jakościową (PILCH, BAUMAN, red., 2001, s. 277). Własne poszukiwania metodologiczne rozpoczęłam od strategii ilościowej. Skonstruowałam kwestionariusz ankiety i prowadząc badania na próbie reprezentatywnej, starałam się ustalić typy zadań rozwojowych wypełnianych przez młodzież oraz społeczne warunki ich wypełniania. Materiał uzyskany w trakcie badań ankietowych poddałam weryfikacji. Stał się on podstawą do poszukiwania innych technik i narzędzi badawczych, a w efekcie zastosowania metod jakościowych.

Metodologia ilościowa narzuca pewien typ zagadnień pedagogicznych możliwych do zbadania. W przypadku badań tożsamości w ramach metodologii ilościowej niemożliwe jest dostrzeżenie lub podjęcie pewnych zagadnień (np. jak doświadczenia szkolne konstruują tożsamość jednostki), w związku z wymogiem, jaki ta metodologia stawia, ponieważ przedmiotem tak rozumianego badania naukowego mogą być tylko fakty. W trakcie badań trudne okazało się redukcja poznania tylko do wymiaru zdarzeń, mogących stanowić „obiektywne fakty”. Zajmując się bowiem zagadnieniem związanym z szansami i barierami kształtowania się tożsamości w płaszczyźnie społecznej, analizuję zdarzenia jednostkowe w kontekście czynników społecznych, kulturowych, pedagogicznych.

Ze względu na to, że będąca konstruktem teoretycznym kategoria „zadanie egzystencjalne” nie jest bezpośrednio weryfikowana empirycznie, konieczne w badaniach okazało się posłużenie się określonymi modelami, stanowiącymi wskaźnik tego zadania. Zakładano, że w badaniach taką rolę mogą odegrać opisy stylów życia, kategorie wartości. E.H. Erikson wprowadza pojęcie „styl syn-tezy możliwego doświadczania świata przez jednostkę” na określenie charakterystycznych dla osoby sposobów działania w różnych sytuacjach, radzenia sobie z konfliktami i kryzysami. W tej fazie badań zostało zastosowane narzędzie badawcze „style życia i zadania” — wykorzystane przez T. HEJNICKĄ-BEZWIŃSKĄ (1991) do badania orientacji młodzieży — wzorowane na „drogach życia” Ch. Morrisa (SIEK, 1983). Narzędzie to opiera się na filozoficzno-etycznych koncepcjach życia oraz preferencjach określonych wartości, w których występuje czynnik przystosowania, zmiany świata i siebie, swego miejsca w tym świecie. W stylach życia zawarty jest opis aktualnych i przyszłych zachowań

⁷ Emic określa to, co specyficzne dla porównywania kultur, etic — to, co wspólne.

społecznych jednostek i grup. Na ogół w społeczeństwie (narodzie, państwie) funkcjonuje wiele stylów życia. Jednostki wybierając i realizując jeden z nich, sygnalizują swą indywidualność i przynależność do określonej grupy społecznej, zaznaczają swoje miejsce w strukturze społecznej. Wyodrębnione style życia prezentowały różne zachowania, tendencje reagowania, preferencje, działania raczej pozytywne, bardziej normalne niż anormalne, w większym stopniu twórcze niż destrukcyjne. Niestety, narzędzie to okazało się mało rzetelne, nie sprostało potrzebom badawczym, toteż poszukiwania metodologiczne poszły w kierunku metod jakościowych.

Jednak strategia jakościowa, podobnie jak ilościowa⁸, ma ograniczenia, tzn. przyjmując jej założenia, nie można podejmować problemów wymagających zebrania opinii od dużej liczby osób ani poszukiwać wyraźnych związków pomiędzy zjawiskami, a o to chodziło w moim przedsięwzięciu badawczym.

Każda grupa metod badawczych ma swoje zalety i ograniczenia, każda odkrywa inny świat edukacji, w związku z tym podjęto próbę zastosowania badań jakościowych i ilościowych jako wręcz komplementarnych względem siebie. Takie podejście akcentowane jest m.in. przez Władysława J. PALUCHOWSKIEGO (2001, s. 20—23) — w odniesieniu do psychologii, oraz przez Teresę BAUMAN (2001, s. 267—270) i Krzysztofa RUBACHĘ (2003b) — w odniesieniu do pedagogiki.

W badaniach jakościowych (MILES, HUBERMAN, 2000) możliwe jest podejmowanie tematów wykraczających poza to, co obiektywne i mierzalne, czyli problematyki związanej z ocenami, wartościami, przeżyciami, doświadczeniami, z tym zatem, co jednostkowe. Podejście jakościowe pozwala na analizowanie takich zagadnień, które dotyczą poszczególnych ludzi, jednostkowych przypadków, a także — jak pisze Anna WYKA (1985), — zjawisk złożonych treściowo i znaczeniowo, takich jak np. „styl życia”, oraz zjawisk zmiennych, „stających się”, o charakterze procesu społecznego. Ponieważ chciałam zarazem uchwycić to, co jednostkowe (świadomość wypełniania zadania egzystencjalnego właściwego fazie adolescencji), oraz ustalić związki między opanowaniem tego zadania a społecznymi warunkami edukacji, podjęłam próbę wykorzystania badań jakościowych jako tych, które stanowią wprowadzenie do badań ilościowych i pozwolą zebrać materiał stanowiący podstawę do konstrukcji kwestionariusza odpowiedniego do przeprowadzenia badań na dużej populacji.

Dążenie do ujęcia zjawiska tożsamości w jego szerokim kontekście — zarówno jednostkowym, jak i społecznym oraz kulturowym — stało się powodem przeprowadzenia badań jakościowych. Kierując się wymienionymi tu przesłankami, zastosowałam wywiad jako wprowadzenie do badań ilościowych (PILCH, BAUMAN, red., 2001, s. 303—307; CYRAŃSKA, 2001, s. 33—51). Osoby badane

⁸ Szeroko o tym traktują m.in. prace: LEWOWICKI, red., 1995a; ŁOBOCKI, 2000; KONARZEWSKI, 2000; OSTROWSKA, 2000; KRAJEWSKI, LEWOWICKI, NIKITOROWICZ, red., 2001; PILCH, BAUMAN, red., 2001.

zostały poproszone o krótkie opisanie kategorii, które przedłożono im w formie listy (obejmowała ona zadania rozwojowe w periodyzacji R.J. Havighursta oraz kategorie edukacyjnych warunków zaczerpnięte z teorii E.H. Eriksona), a także wskazanie innych kategorii, zadań uważanych za ważne i realizowane. Badaniem tym objęto 15 osób.

Przyjęłam, że efekty zachodzących w rozwoju młodego człowieka zmian, widoczne są w sferze behawioralnej, w przekształcaniu się organizacji zachowania jednostki⁹. Zachowania tożsamościowe potraktowałam tym samym jako przejawy tożsamości, empiryczne wskaźniki ważności i opanowania, przepracowania zadań rozwojowych.

Dysponując wyjściową listą zadań oraz deklarowanych zachowań tożsamościowych, będących empirycznymi wskaźnikami zadań rozwojowych i edukacyjnych warunków ich wypełniania, przystąpiłam do układania twierdzeń kwestionariusza. Na tej podstawie opracowałam „Kwestionariusz realizacji zadań rozwojowych i społecznych warunków edukacji”. Kwestionariusz ten częściowo wzorowany jest na konstrukcji „Kwestionariusza Zadań Rozwojowych” Krzysztofa RUBACHY (2000). Twierdzenia zostały sformułowane tak, by ich treść maksymalizowała wystąpienie życiowych zachowań, które nosiły w sobie wskaźniki realizacji poszczególnych zadań i edukacyjnych warunków ich wypełniania. Zadbano o to, aby każde stwierdzenie było nośnikiem definicyjnych wskaźników realizacji zadania rozwojowego, edukacyjnych warunków ich wypełniania, których dotyczy. Szczegółowe zadania z koncepcji R.J. Havighursta rozpisano w 48 stwierdzeniach, a kategorie społecznych warunków edukacji — w 41 twierdzeniach. Tak skonstruowana pula twierdzeń stała się podstawą standaryzacji.

4.6.1. Badanie rzetelności kwestionariusza

Za pomocą opisanej wersji kwestionariusza przeprowadzone zostały badania pilotażowe w grupie reprezentatywnej (w 5 szkołach wśród 134 uczniów). Na ich podstawie obliczyłam rzetelność dla całej ankiety. Zastosowałam współczynnik rzetelności, *alfa* (α) Cronbacha (0,740). W celu uniknięcia powtórnego przeprowadzania badań wśród tej samej populacji obliczyłam współczynnik rzetelności połówkowej, który reprezentuje korelację między połówkami podzielonego losowo zestawu pytań ankiety. Rzetelność połówkowa

⁹ Kwestię rozwoju psychicznego jako procesu strukturyzacji i restrukturyzacji doświadczenia, zachowań omawiają w swoich pracach: NIEMCZYŃSKI, 1980; TYSZKOWA, 1988.

ankiety wyniosła 0,730 (w przedziale 0—1), co potwierdza prawidłową konstrukcję kwestionariusza.

Kwestionariusz ankiety, za pomocą którego prowadzono badania, zawiera 48 pytań w części A (zadania rozwojowe) i 41 pytań w części B (społeczne warunki edukacji). W metryczce ankiety mieści się 8 pytań.

Aby pogrupować zachowania tożsamościowe we względnie jednorodne klasy zadań rozwojowych, zastosowałam jedną z metod klasyfikacji (metodę taksonomiczną) statystycznej — analizę skupień. Zgodnie z wcześniejszymi założeniami pytania z części A przyporządkowano 10 zadaniom rozwojowym, a pytania z części B — 6 kategoriom konstruktów „społeczne warunki edukacji”.

Podejście takie pozwala dokonać podziału obiektów lub zmiennych na grupy charakteryzujące się określonymi cechami. Jako technikę analizy podobieństwa zastosowano technikę analizy wiązkowej (ang. *Cluster Analysis* — CA), umożliwiającą przedstawienie w formie diagramu wiązkowego hierarchicznego grupowania obiektów lub ich cech. Oś pozioma w przypadku diagramu wiązkowego jest całkowicie umowna i nie ma charakteru osi liczbowej. Na osi pionowej zaznacza się odległość, przy której dwa obiekty tworzą skupienie.

Przy tworzeniu nowego skupienia określa się odległość tego skupienia od pozostałych obiektów i/lub skupień. Efektem graficznym analizy wiązkowej jest wykreślenie stopnia podobieństwa pomiędzy obiektami w postaci „dendrogramu”, którego przykłady zamieszczone są w tej pracy.

Dla sprawdzenia, czy poprawnie przyporządkowano poszczególne twierdzenia kwestionariusza ankiety do poszczególnych zadań rozwojowych (część A), a twierdzenia z części B do kategorii konstruktów „społeczne warunki edukacji”, zastosowałam metodę analizy skupień. W metodzie łączenia lub grupowania „drzewkowego” do formowania skupień wykorzystywane są miary odmienności lub odległości pomiędzy obiektami. W tym przypadku obliczałam odległości euklidesowe.

Po obliczeniu miar odległości we wszystkich założonych wcześniej zadaniach rozwojowych i kategoriach konstruktów „społeczne warunki edukacji” zwerifikowałam przypisanie niektórych twierdzeń ankiety do poszczególnych zadań i kategorii konstruktów (przypisanie do innego zadania, kategorii lub pominięcie). Ponownie obliczyłam miary odległości w poszczególnych zadaniach i kategoriach. Jako możliwe do akceptacji przyjąłam wartości odległości euklidesowych do 15 (zadanie 3 w części A uzyskało wartość 16, pomimo to pozostawiono je do dalszej analizy, za czym przemawiały względy merytoryczne).

Eksperymentalna wersja kwestionariusza¹⁰ została zbudowana według następującego porządku:

¹⁰ Kwestionariusz zawiera formy odnoszące się do osób płci męskiej i żeńskiej, ale ze względów technicznych zrezygnowałam z odnotowania męskich i żeńskich końcówek na rysunkach.

Część A

Konstrukt „tożsamość” — zadania rozwojowe

A.1. Osiąganie dojrzszych relacji z grupą przyjaciół rówieśników

1	Mam obecnie grupę kolegów i koleżanek, dla których przyjaźń ze mną jest czymś ważnym
26	Relacje z rówieśnikami są ważnym elementem życia szkolnego
27	Zależy mi na dobrych relacjach z rówieśnikami
30	Zależy mi na podtrzymywaniu spójności grupy klasowej pomimo różnych problemów, które przeżywamy
44	Identyfikuję się z grupą społeczną, do której należę

A.2. Opanowanie roli społecznej właściwej dla swojej płci

2	Zależy mi na dorosłym wyglądzie
9	Myślę, że potrafię właściwie pełnić rolę kobiety / mężczyzny
25	Posiadam już pewien zasób doświadczeń związanych z przyjmowaniem roli kobiecej / męskiej
35	Pełnienie przeze mnie funkcji i ról kobiety / mężczyzny nie sprawia mi problemów

A.3. Poszukiwanie partnera życiowego — miłości

8	Mam dziewczynę / chłopca, w której / którym jestem zakochany / zakochana
12	Posiadanie rodziny jest dla mnie ważnym aspektem życia
43	Istotne jest zaangażowanie w głęboki związek uczuciowy z kimś, kto jest moim partnerem życiowym

A.4. Osiąganie niezależności emocjonalnej i ekonomicznej od *Innych*

7	Zależy mi na posiadaniu indywidualnego stylu bycia i ubierania się
28	Moi rodzice mają nadal duży wpływ na moje działania
31	Szukam wewnętrznej niezależności, wolności od nacisków ludzi i rzeczy
33	Nie chcę nikogo naśladować w sposobie ubierania się, spędzania czasu wolnego itp.

A.5. Uzyskanie wiedzy o sobie

5	Mam obraz swego dorosłego życia
6	Myślę, że wiem, jakim będę człowiekiem
10	Często odnoszę wrażenie, że nie wiem jeszcze, jakie jest moje miejsce w świecie
15	Miałbym/miałabym teraz trudności z przedstawieniem wizji mojego życia

A.6. Osiąganie kompetencji w realizacji zadań szkolnych

13	Pracuję nad ułożeniem swoich stosunków z nauczycielami w szkole
14	Zależy mi na dobrych wynikach w nauce
23	Unikam sytuacji, w których mogę narazić się swoim nauczycielom
29	Wypełnianie obowiązków szkolnych jest dla mnie ważnym aspektem życia szkolnego
40	W życiu ponad wszystko inne stawiam naukę

A.7. Wybór i przygotowanie do zawodu

4	Przygotowanie do przyszłego zawodu jest ważnym celem moich działań
22	Mam konkretną wizję własnego rozwoju zawodowego
42	Podnoszenie kwalifikacji zawodowych jest konieczne, aby osiągnąć wysoką pozycję w każdej profesji
46	Szkola zaspokaja moje potrzeby w zakresie nauki języka obcego
47	Sądzę, że wiedza zdobyta w szkole okaże się przydatna w przyszłości

A.8. Rozumienie zjawisk świata społecznego (bezrobocie, polityka, ekonomia) jako przygotowanie do pełnienia ról obywatelskich

11	Reguły rządzące polityką są dla mnie zupełnie niezrozumiałe
19	Nie lubię pełnić żadnych funkcji społecznych czy obywatelskich
20	Trudno mi zrozumieć zjawiska świata społecznego (bezrobocie, polityka, ekonomia)
24	Nie lubię angażować się w sprawy ogólne, np. mojego kraju, społeczno-kulturalne

A.9. Zmiana i kształtowanie otaczającej rzeczywistości

3	Sądzę, że jestem zdolny/zdolna do odmiany świata i siebie
16	Staram się działać na rzecz najbliższego środowiska lokalnego (miasta, wsi)
17	Jestem zaangażowany/zaangażowana w ruch na rzecz ochrony środowiska
38	Są na świecie sprawy, w które będę się angażował/angażowała (ruch na rzecz ochrony środowiska, pokoju)
39	Chcę uczestniczyć w działaniach na rzecz środowiska lokalnego, w którym żyjemy

A.10. Ustalenie systemu wartości

32	Jestem gotów/gotowa wiele uczynić, aby mieć ładnie urządzone mieszkanie, samochód i pieniądze na zaspokojenie codziennych potrzeb
34	Celem mojego życia jest ciągle doskonalenie się, perfekcjonizm
36	Rywalizacja z innymi, np. w sporcie, nauce, mobilizuje mnie do wysiłku
37	Tolerancja, rozumienie innych ludzi i okazywanie im życzliwości jest dewizą mojego życia
41	Chcę podtrzymywać zwyczaje, obrzędy i tradycje regionu, w którym mieszkam

Część B**Konstrukt „społeczne warunki edukacji”****B.1. Dostarczanie oferty identyfikacyjnej**

49	Identyfikuję się z terytorium, na którym mieszkam
62	To, co wiem o sobie i świecie, zawdzięczam lekturom (książkom, podręcznikom)
63	To, co wiem o sobie i świecie, zawdzięczam lekturom nieznajdującym się w programie kształcenia
64	To, co wiem o sobie i świecie, zawdzięczam środkom masowego przekazu
65	Osobą, którą szanuję i chciałbym/chciałabym naśladować, jest mój nauczyciel

66	Osobą, którą szanuję i chciałbym/chciałabym naśladować, jest mój rodzic
67	Osobą, którą szanuję i chciałbym/chciałabym naśladować, jest mój kolega

B.2. Przedłużanie moratorium rozwojowego

53	Wybór szkoły był związany z moimi planami na przyszłość
61	To, co wiem o sobie i świecie, zawdzięczam rodzicom
69	Po ukończeniu szkoły podejmę studia wyższe
81	Mam przyzwolenie nauczycieli na wierność własnym ideologiom
85	Po ukończeniu szkoły będę pracował/pracowała i studiował/studiowała zarazem
86	W szkole stwarzane są sytuacje, które sprzyjają poszukiwaniu własnej ideologii (systemu wartości)

B.3. Poszerzanie promienia interakcji

54	Klasa, do której uczęszczam, jest grupą zintegrowaną wewnętrznie
75	Nauczyciele przywiązują dużą wagę do kontaktów z uczniami
78	Mam możliwość wspólnego spędzania czasu wolnego z kolegami/koleżankami po lekcjach na terenie szkoły (klub, kawiarnia)
79	W szkole najważniejsze są kontakty z kolegami/koleżankami, inne rzeczy się nie liczą
84	Inny człowiek stanowi dla mnie wartość, dzięki niemu mogę się rozwijać

B.4. Etos

55	Zasady panujące w mojej szkole są jasne i uzasadnione
56	Problemy uczniów są przez nauczycieli zauważane i rozwiązywane
70	Nauczyciele stosują własny program (autorski)
71	Nauczyciele poszukują i realizują niekonwencjonalne pomysły na prowadzenie lekcji
80	Mam możliwość na terenie szkoły wchodzić w relacje z Innym (człowiek, który myśli inaczej niż ja, zachowuje się inaczej, człowiek innego wyznania, narodowości)
82	Moja szkoła ma swoją tradycję, obrzędy
83	Szkoła przekazuje wiedzę o dorobku duchowym i materialnym regionu, w którym mieszkam

B.5. Ambiwalencja

57	Uczniowi w mojej szkole przyznaje się duży zakres swobody
58	Nauczyciele w mojej szkole ograniczają się do sprawowania władzy
59	Przymus to podstawowa zasada panująca w mojej szkole
72	Napięcia i konflikty (nauczyciel — uczeń) nie dezorganizują pracy w mojej klasie
76	Mam swobodę w wyrażaniu swego stanowiska na lekcji
77	Prawa ucznia prowadzą do zaniku dyscypliny

B.6. Rewitalizacja

52	W sytuacjach wyboru nie zawsze kieruję się wartościami dla mnie ważnymi
50	Wydaje mi się, że osiągnąłem/osiągnęłam już właściwy dla mojego wieku stopień niezależności od rodziców

51	Zawsze umiem się dostosować do okoliczności, wybierając którąś z „moich twarzy”
60	Sądzę, że mam duży udział w podejmowaniu decyzji o tym, co dzieje się w klasie, szkole
68	Mam głos doradczy w sprawach kształcenia w mojej klasie
73	Wymyślamy wspólnie z nauczycielami nowe i zaskakujące aspekty analizowanych zagadnień
74	Podjęmuję samodzielne próby wyszukiwania i rozwiązywania problemów na lekcjach

Kwestionariusz może być wykorzystywany do badań grupowych i indywidualnych. Wyniki można interpretować w dwóch perspektywach — jako wynik globalny oraz w zakresie poszczególnych zadań. W obu przypadkach należy zsumować wagi przypisywane poszczególnym odpowiedziom. Za odpowiedź diagnostyczną osoba badana otrzymywała trzy punkty, za niediagnostyczną — jeden punkt, a dwa punkty za odpowiedź „nie wiem”. W przypadku zadań A1, A2, A3, A4, A5, A6, A7, A9, A10 i B1—B6 odpowiedzią diagnostyczną była prawda, a w przypadku zadania rozwojowego A8 — fałsz. Zaznaczyć należy, że zmienna A8: „rozumienie zjawisk świata społecznego (bezrobocie, polityka, ekonomia) jako przygotowanie do pełnienia ról obywatelskich” jest badana wyłącznie za pomocą twierdzeń negatywnych. Wynika to z takiego właśnie sposobu sformułowania przez młodzież w badaniach wstępnych, w wywiadzie twierdzeń opisujących to zadanie. Tego typu deklaracje, będące przejawem zachowań tożsamościowych młodzieży, są zgodne z powszechną tendencją do słabego rozumienia zjawisk świata społecznego, małej wiedzy badanych na ten temat i deklarowanego braku zaangażowania w sprawy publiczne. Twierdzenia zostały sformułowane w taki sposób, by ich treść nawiązywała do czynności z życia potocznego oraz problemów, z którymi stykają się młodzi ludzie. Za diagnostyczne dla określenia stopnia nasilenia zmiennej A8 uznano negatywne ustosunkowanie się badanych do pozycji kwestionariusza.

4.6.2. Analiza statystyczna danych

W celu określenia przyporządkowania poszczególnych twierdzeń zadaniom rozwojowym i kategoriom społecznych warunków edukacyjnych oraz w celu poznania obrazu poszczególnych zadań rozwojowych i edukacyjnych warunków ich wypełniania zastosowałam jedną z metod tzw. klasyfikacji statystycznej (metodę taksonomiczną) — analizę skupień. Pozwoliła ona na grupowanie zachowań tożsamościowych we względnie jednorodne klasy zadań rozwojowych i społecznych warunków edukacji.

Z kolei do określenia związków pomiędzy „społecznymi warunkami edukacji” a zadaniami rozwojowymi zastosowałam analizę kanoniczną (koncentrującą

się na związku między dwoma grupami skupień), określając również korelacje kanoniczne pomiędzy wymienionymi zbiorami. Kryterium przyjęcia związku był nieparametryczny test *chi*-kwadrat χ^2 . Przy obliczaniu każdego związku określałam także poziom istotności *p*. Wyniki dla $p < 0,05$ (tak jak przyjmuje się w naukach społecznych) były brane pod uwagę w dalszej analizie. Obliczenia wykonywane zostały programem STATISTICA 5.1.

4.6.3. Procedura badania

Cel poczynąń badawczych, obiekt badań i uwarunkowania tejże działalności skłoniły mnie do zastosowania badań jakościowych i ilościowych jako dopełniających się w podjętym przedsięwzięciu naukowym. Badania jakościowe stanowiły odkrywcze studium etnograficzne do badań ilościowych, służących sprawdzeniu i rozwijaniu teorii naukowej.

Zrozumienie rzeczywistości edukacyjnej wymaga nie tylko analizy treści szczegółowych, które nadają obiektom i zdarzeniom indywidualny charakter, ale także ujęcia zjawisk społecznych w ścisłe kategorie ilościowe oraz operowania nimi w celu sprawniejszego panowania nad ich przebiegiem i zależnościami. W przypadku badań kształtowania się tożsamości, realizacji zadań rozwojowych badania jakościowe i ilościowe mogą wzmacniać zrozumienie rzeczywistości (wskazują na to współczesne orientacje metodologii pedagogiki m.in. KRAJEWSKI, LEWOWICKI, NIKITOROWICZ, red., 2001; KUBINOWSKI, M. NOWAK, red., 2006). Metodologia badań jakościowych może pełnić tę funkcję na co najmniej kilka sposobów. Spośród pięciu wyróżnionych przez K. KONARZEWSKIEGO (2001, s. 165—173) sposobów wykorzystania badań jakościowych w pedagogice w badaniach własnych uwzględniłam trzy:

Badania jakościowe prowadzące do typologii. W badaniach własnych opisuję się to, co dzieje się w trakcie rozwoju, jako incydenty pojawiające się w ciągu, zbiór zadań rozwojowych właściwych fazie piątej rozwoju. W celu określenia typów zadań rozwojowych realizowanych przez młodzież zastosowałam badania jakościowe — analizowałam wypowiedzi udzielone przez badanych w wywiadzie niestandardyzowanym, wywiadzie etnograficznym (RUBACHA, 2003b, s. 40—44). Uzyskałam dzięki temu głębszy wgląd w badaną rzeczywistość, co umożliwiło mi w większym stopniu zrozumienie jednostkowych obiektów. Użyteczna typologia zadań rozwojowych wywodzi się zatem z badań jakościowych.

Badania jakościowe potraktowane na potrzeby tej pracy jako wstęp do badania ilościowego. Przeprowadziłam wywiady z udziałem nielicznych, celowo dobranych osób, by dowiedzieć się, o co i jakimi słowami zapytać w kwestionariu-

szu. Wypowiedzi młodzieży na temat szkoły jako instytucji, nauczycieli, kolegów, warunków rozwoju indywidualnego, planów życiowych, aspiracji, wartości wskazały na podstawowe kategorie społecznych warunków edukacji, na szanse i bariery rozwoju indywidualnego. Wnioski z badań jakościowych stały się cennym źródłem wartościowych hipotez stawianych w badaniach ilościowych. Na ich podstawie skonstruowałam kwestionariusz. W tym sensie badania jakościowe pomogły zaplanować badania ilościowe i opracować narzędzia pomiaru.

Konstruując własny „Kwestionariusz zadań rozwojowych i społecznych warunków edukacji”, wzięłam pod uwagę następujące, wymieniane przez J. BRZEZIŃSKIEGO (2002, s. 586—587), aspekty adaptacji kulturowej testów, pomijając te, które odnosiły się wprost do adaptacji kulturowej oryginalnego testu:

- kontekst teorii psychologicznej — kwestionariusz opiera się na teorii rozwoju psychospołecznego E.H. Eriksona, koncepcji zadań rozwojowych R.J. Havighursta oraz Teorii Zachowań Tożsamościowych T. Lewowickiego;
- kontekst celu — kwestionariusz opracowany został z myślą o konkretnym użytkowniku — pedagogu, który chce określić warunki kształtowania się tożsamości w sytuacjach szkolnych; jest on tak pomyślany, że zaspokaja określone zapotrzebowanie społeczne i stosowany jest w celu rozwiązania konkretnego problemu diagnostycznego, polegającego na określeniu wypełniania zadań rozwojowych i zadań edukacji szkolnej;
- kontekst doświadczenia kulturowego osoby badanej — kwestionariusz może być stosowany wobec młodzieży, osób, które posługują się określonym językiem, które obowiązuje określony system szkolnictwa, którym nieobce są określone doświadczenia kulturowe; zwróciłam uwagę na specyfikę językową osób badanych i przyswojony przez nich zasób wiadomości typu „szkolnego”; trening w zakresie umiejętności objętych dziedziną pomiaru — realizacja zadań rozwojowych poprzedniej fazy rozwoju; dotychczasowe doświadczenia życiowe — typowe dla danej kultury, doświadczenia szkolne, treści ról społecznych pełnionych w klasie szkolnej;
- kontekst świadomości społecznej — kwestionariusz może być stosowany w społeczeństwie polskim, które dysponuje jakąś wiedzą na temat testowania, jego zalet i wad; kwestionariusz może wyzwać określone skojarzenia, nawiązywać do określonych stereotypów; w praktyce diagnostycznej trzeba pamiętać, że wyniki będą w jakimś stopniu decydowały o losach osoby badanej.

Za pomocą skonstruowanego kwestionariusza przeprowadziłam badania na próbie reprezentatywnej. Odpowiedzi badanych poddałam analizie metodami statystyki.

Badania jakościowe w przypadku badań własnych służące także sprawdzeniu i interpretacji wyników badania ilościowego. W kolejnym etapie analizy badanie jakościowe, uwzględniające pełny kontekst zjawiska, pozwoli zrozumieć

związek, regularności wykryte w badaniu ilościowym. Aby zatem prawidłowość ilościowa stała się jasna, warto przyjrzeć się każdemu wyjątkowi z osobna i zrozumieć, skąd wzięła się ta wyjątkowość. Takie postępowanie mieści się w kanonach metodologicznych i wydaje się godne polecenia. Ujawniwszy regularność ilościową, trzeba powrócić do danych jakościowych, by zrozumieć, co ją wytwarza. W tym celu podjęłam próbę sprawdzenia możliwości poznawczych i szczegółowych cech postępowania biograficzno-analitycznego, opartego na wywiadzie narracyjnym¹¹ (URBANIAK-ZAJĄC, PIEKARSKI, 2001). Zbieranie danych za pomocą wywiadu narracyjnego oraz ich opracowywanie, przyjmując perspektywę działającej i doznającej jednostki, pozwala na analizę biografii z procesem wychowania. Między naukami o wychowaniu i badaniami biograficznymi istnieje duże pokrewieństwo, wynikające ze wspólnego zakresu zainteresowań (podaję za: JAKOB, 2001, s. 111—126). Działanie pedagogiczne ma zawsze „odniesienie biograficzne”. Wywiady narracyjne przeprowadzano z 98 losowo wybranymi osobami. Po zakończeniu badań jakościowych przystąpiłam do ich uporządkowania. Narracje badanych nagrywałam na taśmy magnetofonowe, a następnie spisałam tzw. partyturę, uwzględniającą treść wywiadu wraz z odnotowanymi miejscami przystankowymi, dygresjami, zmianami wątków, intonacji itp. (wybrane przykłady zamieściłam w aneksie). Kolejny krok polegał na podziale treści wywiadu na obszary tematyczne i na drobiazgowej ich analizie opartej na modelu zaproponowanym przez F. Schütze. W rezultacie otrzymano dane o stanie zadań rozwojowych oraz ich warunkowaniu przez edukację szkolną, rodzinę i inne środowiska, które potraktowane zostały jako materiał ilustrujący wyniki badań ilościowych, weryfikujący te wyniki, służący ich interpretacji.

Zastosowanie wywiadu narracyjnego na tym etapie badań stanowiło okazję do poznania przypadków wyłamujących się regułom. Wychowanie — będące formą towarzyszenia w biografii — strukturyzuje biografie jednostek. W opowiadanych historiach życia można rozpoznać rezultaty procesów pedagogicznych i oddziaływań wychowawczych. Uwidaczniają one paradoksy interwencji pedagogicznych, różnice między oficjalnymi programami wychowania a indywidualnymi doświadczeniami młodzieży. Praca z materiałem autobiograficznym, w której przyjmuje się perspektywę uczestników procesu wychowania, zmienia spojrzenie na pedagogikę praktyczną.

Kwantyfikację danych umożliwia zastosowanie bezstronnych metod analizy statystycznej. Regularności, które zostały wykryte, są wówczas o wiele bardziej wiarygodne (zwykle też słabsze), niż gdy zapewnia o nich autor, podając kilka przykładów.

¹¹ W okresie rozwoju jakościowych koncepcji badawczych oraz kształtowania się badań biograficznych w naukach społecznych Fritz Schütze wraz ze współpracownikami opracował koncepcję wywiadu narracyjnego. Metoda ta mieści się w tradycji interpretacyjnych badań społecznych. Por. KRÜGER, 2001, s. 77—89.

Przedstawione tu rozważania dotyczące możliwości wykorzystania metod jakościowych i ilościowych można potraktować jako wskaźnik poszukiwania wciąż doskonalszych sposobów poznania rzeczywistości edukacyjnej. Ukazując cały tok postępowania badawczego, określiłam warunki, jakie powinny być spełnione, by mogła zostać zastosowana określona metoda. Działania badawcze w istocie umożliwiły mi nabycie nowych kompetencji metodologicznych, które pozwoliły dobierać i stosować odpowiednie sposoby badania, w zależności m.in. od celu (celów) poczynań badawczych, obiektu badań, uwarunkowań działalności. Istotne było przestrzeganie na każdym etapie procedury badawczej zasady otwartości.

W badaniach rzeczywistości edukacyjnej badania jakościowe mogą być komplementarne wobec badań ilościowych. Te dwie drogi badawcze pozwalają poznać rzeczywistość edukacyjną na różne sposoby. Badania jakościowe, chociaż wydają się nieprecyzyjne, ukazują uwikłanie życia jednostkowego w procesy społeczne. Z kolei badania ilościowe służą prawomocności wniosków wysuwanych na podstawie ich wyników. To sytuuje dyskurs metodologiczny w kontekście polemicznym. Otwarcie się na krytykę niewątpliwie służy metodologii. Różne typy metod badawczych pedagogiki uzupełniają się.

Współcześnie — jak podkreślają różni badacze (LEWOWICKI, 2001a, s. 9—18; 2006, s. 17—27; KONARZEWSKI, 2001; KUBINOWSKI, NOWAK, red., 2006) — zakres obowiązujących zasad normujących życie społeczne staje się coraz bardziej fragmentaryczny. Podejścia jakościowe, przy zachowaniu zasady otwartości, ukierunkowane są na objaśnianie różnorodności. Stają się dzięki temu atrakcyjną drogą poznania, pozwalającą nie tylko na poszerzanie zakresu posiadanej wiedzy, ale także pogłębiającą samowiedzę badaczy jako uczestników świata społecznego (URBANIAK-ZAJĄC, 2006).

Połączenie strategii jakościowej i ilościowej stwarza możliwość przedstawienia zadaniowego, pragmatycznego aspektu rozwoju człowieka w kontekście modyfikujących go oczekiwań kulturowo-społecznych. Próba scalenia perspektywy badawczej zakończyła się opracowaniem programu weryfikacji zasadniczej hipotezy tej koncepcji. Rozwiązanie zadania egzystencjalnego (zintegrowana odpowiedź na pytania: kim jestem? jaki jestem? kim mogę być? jaki chcę być?) stanowi o tożsamości, dostarcza przesłanek do określenia szans oraz (lub) barier włączenia pokolenia młodzieży w zmiany społeczne, do prognozowania przebiegu procesu zdobywania tożsamości w warunkach społeczeństwa polskiego.

5.

Stan realizacji zadań rozwojowych adolescentów

5.1. Wypełnianie zadań rozwojowych przez młodzież

Celem poznawczym podjętych badań jest określenie realizacji zadania edukacyjnego, które polega na kształtowaniu tożsamości, a celem bardziej szczegółowym — diagnoza opanowania poszczególnych zadań rozwojowych przez adolescentów, określenie obrazu tychże zadań za pomocą zgrupowanych (na zasadzie podobieństwa) w przestrzeni wielowymiarowej zachowań tożsamościowych.

Kategoria badawcza, zadania rozwojowe, jest traktowana i rozpatrywana w tym opracowaniu jako: element porządkujący obraz postrzeganej przestrzeni edukacyjnej; czynnik konstrukcyjny, określający strukturę rzeczywistości edukacyjnej; wartościujący opisywane zjawiska wychowania. Proponuję spojrzeć i potraktować zadanie rozwojowe jako kategorię poznawczą i kod kulturowy (zadania rozwojowe przedstawiają definicję naszej kultury).

Postępowanie diagnostyczne może stanowić podstawę do ulepszania warunków rozwoju, zaprogramowania działań edukacyjnych. Wskazanie zaburzeń i deficytów oraz określenie obszarów rozwoju, w których wychowanek jest zawaansowany, może sprzyjać skutecznej działalności edukacyjnej.

Model analizy badanego zjawiska ujęty został operacyjnie w postaci wielozmiennej analizy wariancji z pomiarami zmiennych w środowiskach zróżnicowanych kulturowo i gospodarczo (por. rozdział 4.).

Model ten pozwala zweryfikować **hipotezę o podobieństwach i różnicach występujących w obrazie i wypełnianiu poszczególnych zadań rozwojowych przez młodzież w centrum i na pograniczach Polski, w strefach zróżnicowanych pod względem rozwoju społeczno-gospodarczego.**

W tej części pracy zostaną przedstawione zadania rozwojowe oraz ich realizacja, której przejawem są deklarowane zachowania tożsamościowe (subiektywne odczucia jednostki co do występowania określonych faktów, zdarzeń, sytuacji, pozwalające identyfikować tożsamość, manifestować ją, zabiegać o jej

trwanie i przemiany). Z uwagi na podobieństwo występujące w opisach poszczególnych zadań rozwojowych młodzieży zamieszczono, dla przykładu, jeden wykres prezentujący dany obiekt w jednej ze stref. Wykresy ilustrujące obrazy poszczególnych zadań rozwojowych we wszystkich badanych strefach zróżnicowanych pod względem rozwoju społeczno-gospodarczego znajdują się w aneksie.

5.1.1. Osiąganie dojrzałych relacji z grupą przyjaciół rówieśników

Człowiek w ciągu swego życia należy do różnych grup społecznych. Poprzez uczestnictwo w nich dokonuje się jego rozwój, powodując, że staje się on stopniowo zdolny do konstruktywnego uczestnictwa w życiu i działalności społeczeństwa.

W wieku młodzieńczym grupa rówieśnicza (KOWALSKI, 1979, s. 178 i nast.; KORCZAK, 1992) często zdobywa pierwszeństwo przed innymi instytucjami, które we wcześniejszym etapie rozwoju dominowały, a zatem przed rodziną i szkołą (por. MEIGHAN, 1993, s. 344). Jest ona w stanie dostarczyć dorastającemu doświadczeń wartościowych, pomóc w osiągnięciu niezależności i osiągnięciu dorosłości (MISZTAŁ, 1974, s. 32 i nast.). W obrębie grupy rówieśniczej młody człowiek zdobywa doświadczenia konieczne do opanowania kolejnych zadań rozwojowych.

Człowiek w swoim życiu podlega wpływom wielu grup i instytucji, które przekazują mu wartości i normy zachowań. Spełniane przez grupy funkcje mają wymiar zarówno makro-, mezo-, jak i mikroprzestrzenny, związany z działalnością zabawową, opiekuńczą, edukacyjną, wychowawczą, kulturową i społeczną. Grupy rówieśnicze stanowią istotny składnik makrosystemu społecznego, są ważnym czynnikiem wychowania równoległego, wywierającego korzystny wpływ na rozwój swych członków.

Florian ZNANIECKI (1973, s. 147) jako pierwszy opisał oddziaływanie grupy rówieśniczej na osobowość jednostki: „Wszędzie indziej młodociany osobnik zajmuje stanowisko podporządkowane i wyrabia w sobie tylko te strony osobowości społecznej, które na tym stanowisku mogą się czynnie objawiać. W grupie rówieśników natomiast występuje w roli równouprawnionego członka, z którym inni liczą się nie tylko jako z przedmiotem swego działania, lecz również jako z podmiotem społecznym”.

Wzrost znaczenia grupy rówieśniczej w życiu współczesnego młodego pokolenia, podkreślany zresztą przez R.J. Havighursta, D.J. Levinsona, E.H. Eriksona, pozwala sądzić, że grupa staje się głównym kreatorem osobowości młodego człowieka. W latach dziewięćdziesiątych Zbigniew KWIECIŃSKI (1996c,

s. 13—26) zwracał uwagę na przesunięcie socjalizacyjne z rodziny i szkoły na grupę rówieśniczą i środki masowego przekazu. Uspołecniający wpływ grupy rówieśniczej przejawia się w dwojaki sposób: powoduje rozwój osobowości autonomicznej w pełnieniu ról społecznych w grupie lub rozszerza zakres doświadczeń jednostki poprzez zaspokajanie jej potrzeb i zainteresowań nierealizowanych w stosunkach z dorosłymi. Grupa odgrywa rolę zaplecza emocjonalnego i społecznego młodzieży. Ukazuje pozytywne wzory godne do naśladowania; uczy samodzielności, pomaga w poznaniu samego siebie, sprzyja krystalizowaniu się systemu wartości, służy jako środowisko, w którym następuje polaryzacja ról męskich i żeńskich, pełne poznanie stwarza podstawy pierwszych związków uczuciowych (szerzej na temat znaczenia grup w kształtowaniu tożsamości: ZABOROWSKI, 1967; NIEBRZYDOWSKI, 1981).

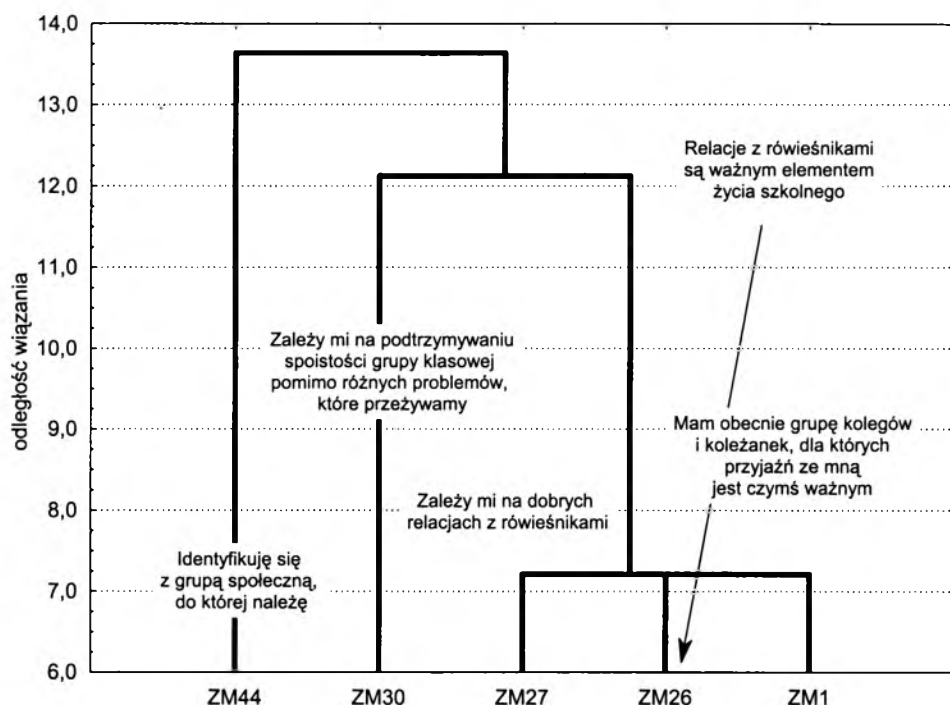
„**Osiąganie dojrzszych relacji z grupą przyjaciół rówieśników**” jest zadaniem wyprowadzonym z ogólnej kategorii „ustanowienie dojrzszych relacji z rówieśnikami obojga płci” R.J. HAVIGHURSTA (1953, s. 114; 1972, s. 45—49). W okresie dojrzewania młody człowiek wkracza w świat solidarności grupowej, dzięki czemu identyfikuje się z otoczeniem społecznym. Wejście w świat grup społecznych oznacza przyjęcie wspólnego grupie systemu norm i wartości.

W określeniu obrazu zadania „osiąganie dojrzszych relacji z grupą przyjaciół rówieśników” chodziło w założeniu o dokonanie podziału zmiennych na grupy, określenie struktur skupieniowych deklarowanych zachowań tożsamościowych, jakie tworzą to zadanie rozwojowe. Obliczone zostały, przy zastosowaniu metody analizy skupień, wiązania między poszczególnymi zachowaniami tożsamościowymi. Analiza podobieństwa bazuje na pojęciu odległości zmiennych w przestrzeni wielowymiarowej (rys. 5.1.).

Analiza danych wykazała występowanie podobieństw w strukturach skupieniowych badanego zadania, zarówno co do liczby skupień oraz ich wewnętrznej struktury, jak i co do siły związku pomiędzy poszczególnymi zachowaniami w odniesieniu do wszystkich badanych środowisk — stref o zróżnicowanym rozwoju społeczno-gospodarczym i centrum, i pograniczy Polski. Z uwagi na podobieństwo jako przykład podaję diagram jednego z badanych środowisk.

Zastosowana metoda analizy skupień, w której każdy obiekt reprezentuje swoje własne skupienie, a odległość między tymi obiektami definiowana jest za pomocą wybranej miary odległości, ujawnia, iż w obrazie zadania rozwojowego, jakim jest „osiąganie dojrzszych relacji z grupą przyjaciół rówieśników”, biorąc pod uwagę bliskość i wzajemne związki pomiędzy zachowaniami tożsamościowymi składającymi się na to zadanie, wyraźny trzon stanowią zachowania wynikające bezpośrednio z potrzeby uznania i przynależności: *zależy mi na dobrych relacjach z rówieśnikami (ZM27); relacje z rówieśnikami są ważnym elementem życia szkolnego (ZM26); mam obecnie grupę kolegów i koleżanek, dla których przyjaźń ze mną jest czymś ważnym (ZM1)*; w dalszej odległości od

tego wyraźnego skupienia znajduje się zachowanie: *zależy mi na podtrzymywaniu spójności grupy klasowej pomimo różnych problemów, które przeżywamy* (ZM30); z tym z kolei skupieniem związane jest zachowanie: *identyfikuję się z grupą społeczną, do której należę* (ZM44).



Rys. 5.1. Osiąganie dojrzałych relacji z grupą przyjaciół rówieśników — strefa o intensywnym rozwoju społeczno-gospodarczym, pogranicze (województwo śląskie), $N = 195$
Metoda amalgamacji: pojedyncze wiązanie; odległość wiązania: euklidesowa

Grupa daje dorastającemu możliwość zorientowania się w ofercie proponowanych mu ról społecznych i możliwość sprawdzenia się w nich. Zachowania tożsamościowe składające się na obraz zadania „osiąganie dojrzałych relacji z grupą przyjaciół rówieśników” są wskaźnikami zmian w rozwoju i w strukturze życia człowieka. Wskazują na istnienie więzi subiektywnej, wynikającej z postrzeganej wspólnoty przekonań, wierzeń i wartości oraz więzi behawioralnej, wyrażającej się w realnych zachowaniach (SZTOMPKA, 2002, s. 190). Pozytywne relacje z rówieśnikami tworzą korzystne warunki do podtrzymywania tożsamości osobistej i społecznej partnerów (świadczą o tym wyniki licznych badań, m.in.: NIEBRZYDOWSKI, 1981; OLBRYCHT, 1987; ZABOROWSKI, 1987; NIEBRZYDOWSKI, SZTAJNER, 1988).

Opisywane zadanie wyróżnia się wśród pozostałych wyjątkową wysokością wskaźników poczucia opanowania, przepracowania, wypełniana¹. We wszystkich badanych środowiskach uzyskało najwyższe średnie (wskaźniki przepracowania powyżej 2,642, z przedziału od 2,0 do 3,0).

Uzyskane przeze mnie wyniki znajdują potwierdzenie w przeprowadzonych w latach pięćdziesiątych XX stulecia badaniach Roberta J. Havighursta oraz w zrealizowanych w pierwszej połowie lat osiemdziesiątych XX w. przez E. DREHER i M. DREHER ([1984]; podają za: DRWAŁ, 1993, s. 19) badaniach zachodnioniemieckiej młodzieży w wieku 15—18 lat. Relacje z grupą przyjaciół — według tych ostatnich badaczy — są istotnym zadaniem rozwojowym obok przygotowania zawodowego i wiedzy o sobie. Do podobnych wniosków upoważniają wyniki badań Radosława Ł. DRWAŁA (1993, s. 19—47) z 1985 r. przeprowadzonych wśród uczniów z klas V i VIII warszawskich szkół podstawowych oraz wyniki badań realizowanych pod kierunkiem Anny BRZEZIŃSKIEJ (2002) przez Olę Głuchowską-Bogacką wśród młodzieży w młodszej adolescencji. Zdecydowanej większości dorastających zależy na posiadaniu grupy przyjaciół, przy czym dla dziewcząt zadanie to okazało się ważniejsze niż dla chłopców. Posiadanie bliskich przyjaciół, bycie lubianym jako cel życiowy wskazywali także respondenci w badaniach przeprowadzonych przez Zuzannę SMOLEŃSKĄ (1988, s. 201—215). Warto w tym miejscu przywołać także wyniki badań przeprowadzonych w latach dziewięćdziesiątych wśród dzieci z klas I—IV przez Marię Deptułę², dotyczących realizacji zadania rozwojowego skonkretyzowanego jako „znajdowanie takiego miejsca w grupie, które sprzyja dalszemu rozwojowi umiejętności społecznych dziecka i zaspokajaniu potrzeby przynależności”. Wyniki te wskazują na konieczność podejmowania działań profilaktyczno-wychowawczych zmierzających do tworzenia warunków, które sprzyjają nabywaniu umiejętności współżycia z rówieśnikami. Wyniki analiz statystycznych Krzysztofa RUBACHY (2000) świadczą o niskim wskaźniku realizacji przez nauczycieli będących w okresie wczesnej dorosłości zadania „znalezienie własnej grupy społecznej” (poniżej 1, w przedziale od 0 do 2).

¹ Wyniki interpretowane są w zakresie poszczególnych zadań. W tym celu zsumowane zostały wagi przypisywane poszczególnym odpowiedziom. Za odpowiedź diagnostyczną osoba badana otrzymywała 3 punkty, za niediagnostyczną — jeden punkt, a 2 punkty — za odpowiedź „nie wiem”. Odpowiedzią diagnostyczną w przypadku zadań A1, A2, A3, A4, A5, A6, A7, A9, A10 była prawda, a w przypadku zadania rozwojowego A8 — fałsz. Średnie wielkości poczucia opanowania większości zadań rozwojowych przez młodzież (\bar{x}) mieszczą się w przedziale 1—3 (przy punktacji: 1 — fałsz, 2 — nie wiem; 3 — prawda) — przyjmują wartość powyżej 2,0 (średnią 2,0 uznano za próg opanowania zadań).

² Niski poziom samooceny oraz wysoki poziom lęku szkolnego nie przyczyniają się do wysokiego poziomu realizacji zadania polegającego na budowaniu poczucia kompetencji w zakresie realizacji wymagań szkolnych (DEPTUŁA, 1996a, s. 180—188; 1996b).

Trudno porównywać wyniki badań własnych z przywoływanymi wynikami innych badaczy, gdyż, po pierwsze, odnoszą się do innej wiekowo grupy (dzieci, okres młodszej adolescencji, dorośli), po drugie, niektóre z nich przeprowadzone zostały 20 lat temu. Sądzę jednak, że przytoczone wyniki badań R. Drwala, M. Deptuły, K. Rubachy, Z. Smoleńskiej, O. Głuchowskiej-Bogackiej stanowią ważne tło interpretacji wyników badań własnych.

W obrazie omawianego zadania — co warto odnotować — występują pozornie sprzeczne zachowania: integracja i konflikty. W ujęciu socjologicznych teorii konfliktu owe antagonizmy są motorem zmiany, prowadzą do przekształceń. Poczucie opanowania zadania „osiąganie dojrzałych relacji z grupą przyjaciół rówieśników” jest konsekwencją dobrej realizacji tego zadania w poprzedniej fazie rozwoju. Grupa daje wszystkim jej członkom poczucie przynależności, wspólnoty, w tym posiadania jednego celu. Wykształca także pewną strukturę, którą można rozważać z punktu widzenia jej elementów (konkretnych osób lub ról do spełnienia) oraz mechanizmów integracyjnych, czyli komunikacji, normy i spójności grupowej. Szczególną relacją do *Innych*, objętych kategorią *My* jest więź moralna, której składnikami są zaufanie, lojalność i solidarność (SZTOMPKA, 2002, s. 187—190).

Występowanie więzi obiektywnej (obiektywna wspólnota sytuacji życiowej), subiektywnej (wynikającej z postrzeganej wspólnoty przekonań) oraz behawioralnej (wyrażającej się w zachowaniach) jest świadectwem wytworzenia się więzi społecznej (SZMATKA, 1989; TUROWSKI, 2000; SZTOMPKA, 2002) pomiędzy uczniami w badanych klasach szkolnych.

Wewnętrzne konflikty — jak pokazują wyniki badań własnych, a czego wskaźnikiem jest deklarowane zachowanie: *zależy mi na podtrzymywaniu spójności grupy klasowej pomimo różnych problemów, które przeżywamy* (ZM30) — okazują się funkcjonalne w sensie pozytywnym wobec struktury społecznej grupy klasowej. Teoretycznych wyjaśnień tej kwestii dostarczają socjologiczne teorie konfliktów. Integracja stanowi produkt uboczny ścierania się indywidualnych interesów i wartości (w myśl prawa socjologicznego zwanego prawem Simmla—Cosera³). Rozwój zdolności do życia wśród rówieśników, zaspokajania w ich gronie potrzeby przynależności i uznania daje młodzieży dobrą podstawę do kształtowania poczucia własnej wartości (por. SZCZUREK-BORUTA, 2004, s. 79—109).

Istotnym elementem obrazu realizacji omawianego zadania rozwojowego jest identyfikacja. Młodzi ludzie uczą się w procesie identyfikowania się ze „znaczącymi *Innymi*”. Wraz z upływającym czasem uczniowie poznają się coraz bliżej. Zaczyna rozwijać się życie społeczne — między uczniami nawiązują się więzi społeczne, łączą ich stosunki koleżeńskie, przyjacielskie, ale pojawiają się także konfliktowe. W świadomości uczniów klasa szkolna nabiera znaczenia

³ Lewis Coser sprecyzował i empirycznie udokumentował obserwację klasyka socjologii niemieckiej Georga Simmla, że konflikt zewnętrzny zwiększa integrację grup i społeczności; por. DAHRENDORF, 1993; TURNER, 1998a.

czegoś zupełnie odrębnego, ale zarazem bardzo im bliskiego. Według Floriana ZNANIECKIEGO (1973) świadomość własnej odrębności jako zbioru osób jest cechą konstytutywną grupy społecznej. Można tu mówić o identyfikacji z grupą społeczną. Wyniki przeprowadzonych badań wskazują na to, iż w obrazie realizacji zadania rozwojowego „osiąganie dojrzszych relacji z grupą przyjaciół rówieśników” znalazło się zachowanie tożsamościowe: *identyfikuję się z grupą społeczną, do której należę* (ZM44). Można na to spojrzeć szerzej — przez odwołanie się do pierwszego obszaru zachowań tożsamościowych TZT T. Lewowickiego. Obszar ten kojarzony bywa z identyfikacją — genealogią — poczuciem tradycji. Na poziomie życia klasowego są to: poczucie ciągłości grupy klasowej, symbole i atrybuty uczniowskie, symbolika klasy szkolnej. Przynależność do grupy uczniowskiej i silna z nią identyfikacja, dostarczając doświadczeń związanych z pełnieniem różnych ról społecznych, stanowi dobre przygotowanie do realizacji ważnej społecznie funkcji, jaką jest identyfikacja z grupą etniczną, narodową itp. Grupa wyznacza bowiem „horyzont moralny”, który pozwala jej członkom ulokować się w przestrzeni znaczeń określonych wspólnotą historyczną.

Na podstawie przeprowadzonych badań jakościowych ustalono, że kontakty z kolegami obojga płci pozwalają młodym ludziom rozwijać ich zainteresowania, stawać się dorosłymi wśród rówieśników (np. przynależność do stowarzyszenia Ruch Światło — Życie; *Aneks*, wywiady 75, 87). Oto przykładowa wypowiedź:

- (...) [12.] *wydaje mi się, że teraz bardzo wpływa na mnie moja klasa,
do której chodzę teraz*
[13.] *trzeci rok. I są to ludzie, którzy sprawiają, że czuję się z nimi do-
brze, pozwalają mi*
[14.] *odkrywać, że każdy człowiek jest inny i nie można patrzeć na każ-
dego człowieka tak samo,*
[15.] *lecz trzeba pojmować każdego w inny sposób, trzeba dać każdemu
szansę (...)*
(wywiad 52)

Przebywanie w gronie rówieśników w szkole i środowisku umożliwia realizację potrzeby kontaktu emocjonalnego i społecznego (ŁOBOCKI, 1985; SOWIŃSKA, 1974, 1987). Człowiek w procesie dojrzewania intelektualnego, emocjonalnego i społecznego tworzy w miarę spójny obraz własnej osoby i otaczającego go świata. Bliskie relacje: koleżeństwa, przyjaźni podtrzymują ten obraz i uzupełniają go o nowe elementy, ale w taki sposób, by nie zagrażać tożsamości jednostki, lecz ją umacniać. Młody człowiek uczy się pracować z *Innymi* dla wspólnego celu, lekceważąc własne uczucia, uczy się panować nad swoimi emocjami (*Aneks*, wywiady 19, 26). Najbardziej istotną potrzebę stanowi aprobatą grupy. Młodzież staje się uzależniona od własnej grupy wiekowej (strój, uczesanie, gwara, dialekt grupy).

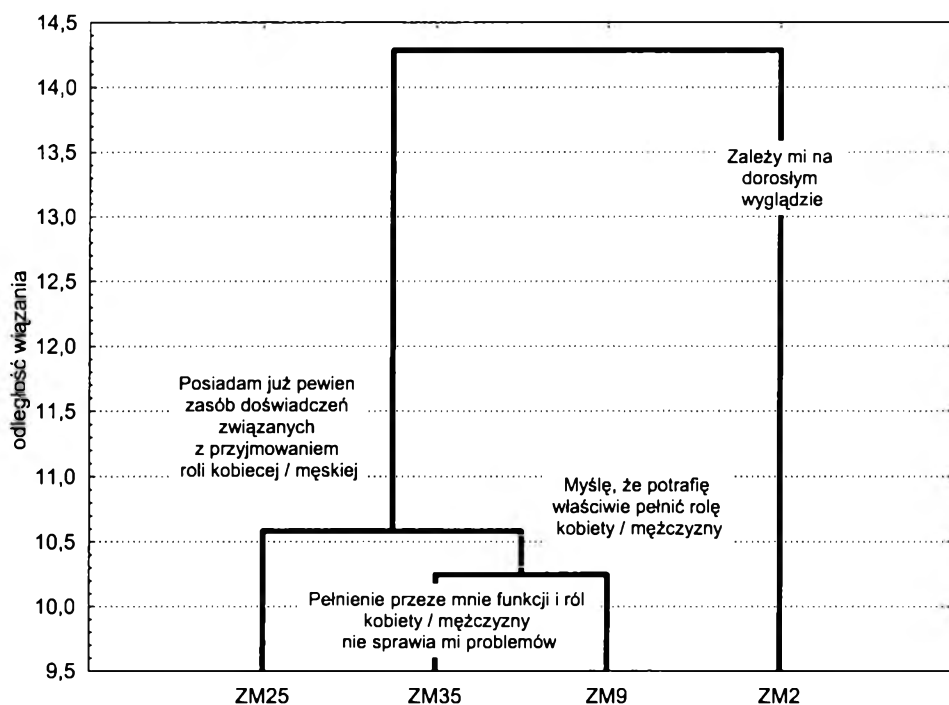
5.1.2. Opanowanie roli społecznej właściwej dla swojej płci

Płeć — zdaniem Mirosławy MARODY i Anny GIZY-POLESZCZUK (2000, s. 44) — jest jedną z najbardziej ogólnych i podstawowych ram pojęciowych, wyznaczających poczucie tożsamości. Płeć nie stanowi czynnika różnicującego w koncepcji E.H. Eriksona, a przecież obejmuje wszelkie aspekty ludzkiego działania, nie tylko dotyczące seksualności i biologicznej reprodukcji, lecz również te związane z pracą, polityką, czasem wolnym, religią, stosunkami w obrębie rodziny i w sferze publicznej. Bycie kobietą czy mężczyzną zostało społecznie zdefiniowane zarówno przez wyodrębnione funkcje, jak i specyficzny styl działania, różnicujący obie płcie. Na sposoby wyrażania tożsamości kobiet i mężczyzn oddziałują także czynniki ekonomiczne, polityczne i społeczne.

Płeć, seksualne przyciąganie stają się dominującą siłą w życiu młodego osobnika. Społeczne stosunki między rówieśnikami są wyznaczone stopniem fizycznej dojrzałości, jaki osiągnęli. W granicach własnej płci młodzi poznają siebie i *Innych*, uczą się zachowywać wśród rówieśników, przyswajają sobie nowe umiejętności: rozmawiają, tańczą, grają społeczne role, nawiązują bardziej intymne koleżeństwo z osobnikami innej płci (HAVIGHURST, 1953, s. 115—116; 1972, s. 49—51).

W wyniku przeprowadzonej analizy skupień, biorąc pod uwagę bliskość (niewielkie odległości euklidesowe), podobieństwo, wzajemne związki pomiędzy zachowaniami tożsamościowymi, niezależnie od środowiska życia (strefy o zróżnicowanym rozwoju społeczno-gospodarczym, centrum i pogranicza Polski) okazuje się, że zadanie „**opanowanie roli społecznej właściwej dla swojej płci**” wyznaczają następujące zachowania tożsamościowe (rys. 5.2.): *myślę, że potrafię właściwie pełnić rolę kobiety / mężczyzny* (ZM9); *pełnienie przeze mnie funkcji i ról kobiety / mężczyzny nie sprawia mi problemów* (ZM35). Poczucie wypełniania tego zadania wynika z wcześniejszych doświadczeń badanej młodzieży w tej materii, co ilustruje znajdujące się w bliskiej odległości od skupienia dwóch poprzednich zachowań zachowanie: *posiadam już pewien zasób doświadczeń związanych z przyjmowaniem roli kobiecej / męskiej* (ZM25). W znacząco większej odległości od skupienia wymienionych poprzednio zachowań znajduje się zachowanie: *zależę mi na dorostym wyglądzie* (ZM2).

Wydaje się, że świadomość wypełniania opisywanego zadania jest silnie wyznaczana przez trzeci obszar zachowań tożsamościowych TZT T. Lewowickiego. Tu znajdują odbicie wyobrażenia o swoistych cechach grup kobiet i mężczyzn, stereotypach, podobieństwach i różnicach w kategoriach biologiczno-rasowych cech osobowościowych. Kultura dostarcza wzorów stosunków społecznych w kwestii „opanowania roli społecznej właściwej dla swojej płci”. Wzory te zmieniają się wraz z postępem życia społecznego. Warto zauważyć, że wzory i symbole kobiecości propagowane np. w magazynach kobiecych nie



Rys. 5.2. Opanowanie roli społecznej właściwej dla swojej płci — strefa o słabym rozwoju społeczno-gospodarczym, pogranicze (województwo podlaskie), $N = 134$

Metoda amalgamacji: pojedyncze wiązanie; odległość wiązania: euklidesowa

są prostą reprezentacją rzeczywiście realizowanej tożsamości kobiet, lecz wyrazem toczącego się konfliktu i procesu negocjacji, w którym uczestniczą obie strony — nadawcy i odbiorcy. Obecnie w europejskiej kulturze zmieniają się wzory roli męskiej i kobiecej. Coraz częściej kobiety pragną kariery, wykształcenia, chcą wolności i niezależności. Polskie społeczeństwo rozszerza zakres roli, dając możliwość poczucia większej satysfakcji z bycia dziewczyną czy chłopcem.

Badanej młodzieży zależy na „opanowaniu roli społecznej właściwej dla swojej płci”. Średnie wskaźniki poczucia przepracowania tego zadania w poszczególnych badanych strefach uzyskują wartość powyżej 2,251 (z przedziału od 2,0 do 3,0).

Zadanie to należy jednak do mniej ważnych. Brak wyników innych badań, do których można by się było w tym miejscu odnieść. Pewnych analogii można szukać jedynie do wyników badań Radosława Ł. DRWAŁA (1993, s. 19—47), wskazujących na małe znaczenie dla grupy piątoklasistów i ośmioklasistów zadania „dorosły wygląd”, oraz do wyników badań Olgi GŁUCHOWSKIEJ-BOGACKIEJ (2002), wykazujących średni poziom realizacji tego zadania w odniesieniu do

młodzieży w wieku 13—17 lat. Prezentowane w tej pracy badania treściowo są szersze i dotyczą całkiem odmiennej grupy wiekowej.

Oceniając wypełnianie tego zadania na tle przeprowadzonych badań jakościowych, można zauważyć, że w poczuciu badanych edukacja szkolna nie pomaga w przemyśleniach dotyczących problemu przyjmowania kobiecej / męskiej roli. W szkole nie stwarza się okazji indywidualnych lub w grupach do dyskusowania nad problemem przejmowania roli społecznej. Część badanych nie ma sprecyzowanych ról. Cechuje ich samotność, poczucie izolacji, odczuwają brak przynależności do grupy tej samej płci lub mieszanej płciowo (*Aneks*, wywiady 26, 52). Chłopcy dojrzałym fizycznie są zainteresowani płcią przeciwną i sami wzbudzają takie zainteresowanie; stwierdzają: *dbam o idealną sylwetkę, jestem czynny w sporcie, chcę się podobać dziewczynom* (wywiad 34). Dziewczyny dojrzałe fizycznie podkreślają swą fizyczną konstrukcję i twierdzą, że są zainteresowane szukaniem interakcji z chłopcami, np.: *zależy mi na kontaktach z chłopcami, jestem atrakcyjna* (wywiad 22).

Wypowiedzi badanych świadczą o żywym zainteresowaniu tym, co dzieje się w ich rozwijającym się ciele.

W europejskiej kulturze chwali się tych, którzy są wyrośnięci, bardziej niż koledzy, dziewczyny zaś zgrabne, szczupłe, wysmukłe, kobiece. Faworyzuje się te cechy. Skoro uczymy chłopców i dziewczęta oceniać siebie w dużej mierze na podstawie fizycznego rozwoju, musimy spodziewać się, że może to stanowić źródło ciekawości, dumy, pewności siebie, ale również może być powodem niższego poczucia własnej wartości, zależnie od osobnika. Ważne jest tu przywracanie zaufania do siebie i przekonywanie o tym, że rozwój nie został zakończony. Wiele zależy od aktywności samego podmiotu. Takie funkcje mogą pełnić np. zajęcia wychowania fizycznego, higieny, tańca. W każdej szkole jest osoba, która potrafi zbliżyć się do młodzieży, przede wszystkim dzięki swojej osobowości, umie dyskutować z uczniami o ich rozwoju. Może to być np. lekarz, pielęgniarka, nauczyciel biologii albo wychowania fizycznego.

Młody człowiek stale porównuje się do kolegów w jego wieku. Owe porównania są często powodem przeżywanych konfliktów, kryzysów wewnętrznych, na które nakładają się konflikty zewnętrzne: konflikt płci (kobiety, mężczyźni), ról (córka — dziewczyna, syn — chłopak). W myśl socjologicznych teorii konfliktów zwiększają one integrację grup i społeczności (DAHRENDORF, 1993).

5.1.3. Poszukiwanie partnera życiowego – miłości

Teoria rozwoju psychospołecznego E.H. ERIKSONA (1994) dostarcza uzasadnień dla uczuciowych i społecznych aspektów zachowania młodzieży

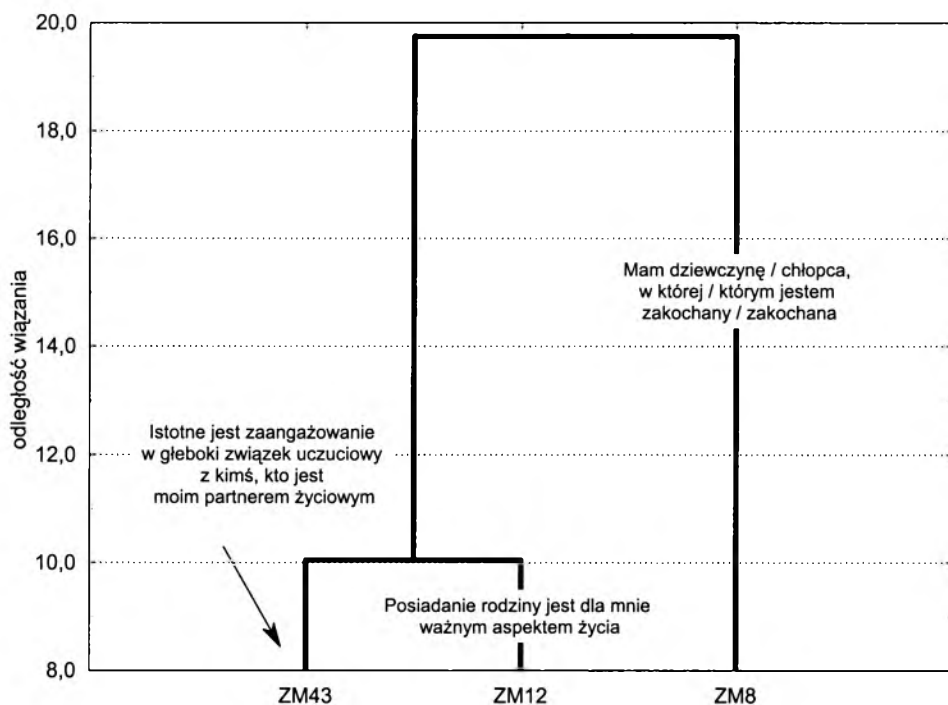
w okresie dorastania, choć niewiele badań potwierdza to stanowisko. E.H. Erikson ujmuje ten problem w ramy identyfikacji seksualnej jako warunku podjęcia roli seksualnej zgodnie z własną płcią (szerzej na ten temat: OLESZKOWICZ, 1995, s. 26).

W teorii o innej proveniencji co teoria Eriksona także uznaje się rolę, jaką odgrywają dojrzewanie oraz świadomość płciowa w okresie dorastania. W ujęciu Jeana PIAGETA (1967, s. 60) zmiany związane z dojrzewaniem płciowym odgrywają w istocie drugorzędną rolę, jeśli cechom myślenia i emocji w okresie dorastania przyznać ich właściwe znaczenie.

Kryzys dorastania — jak wszystkie zjawiska rozwojowe — obejmuje zarówno czynniki intelektualne, czyli narastanie operacji formalnych, które pozwalają jednostce oderwać się od teraźniejszości, jak i afektywne, budujące skalę wartości pozwalających jednostce wyjść poza ograniczony krąg swego bezpośredniego otoczenia oraz tworzące główną oś jej „osobowości”. Dzięki tym instrumentom — operacjom formalnym i „osobistej” skali wartości dorastający odgrywa fundamentalną rolę w społeczeństwie, wśród nowych pokoleń, wyzwalających się spod wpływu starszych. W życiu młodego człowieka prowadzi to do uwypuklenia tego, co nabył on w dzieciństwie, na tle wszystkiego, co nowe, uwalniając go częściowo od ograniczeń wynikających z przymusu dorosłości (PIAGET, INHELDER, 1967; PIAGET, 1977a, 1977b, 1981; WADSWORTH, 1998, s. 151). Najważniejszym czynnikiem, który nadaje kształt dorastaniu, jest — według J. Piageta — rozwój uczuciowy i poznawczy, który następuje w tym okresie.

„Przygotowanie się do małżeństwa i życia rodzinnego” — to jedno z ośmiu zadań rozwojowych wyznaczonych przez R. HAVIGHURSTA (1953, s. 257—268; 1972, s. 86—89) dla fazy dojrzewania. Seksualne dojrzewanie kończy się wystąpieniem przyciągania między płciami, będącego bazą, podstawą późniejszego małżeństwa. Podczas nauki w szkole średniej, a później studiów na wyższej uczelni kształtują się relacje damsko-męskie. Szczególnie dziewczęta wykazują silne zainteresowanie płcią odmienną. Sukcesu w miłości i szczęścia potrzebuje każdy dorastający człowiek. Wyniki przeprowadzonych wstępnych badań jakościowych ujawniły, iż **„poszukiwanie partnera życiowego — miłości”** jest zadaniem rozwojowym charakterystycznym dla współczesnej młodzieży polskiej.

Zastosowana metoda analizy skupień ujawnia, iż w obrazie zadania rozwojowego „poszukiwanie partnera życiowego — miłości” (rys. 5.3.), w bliskiej odległości znalazły się takie zachowania tożsamościowe, jak: *istotne jest zaangażowanie w głęboki związek uczuciowy z kimś, kto jest moim partnerem życiowym* (ZM43); *posiadanie rodziny jest dla mnie ważnym aspektem życia* (ZM12); w dalszej odległości od skupienia tych dwóch zachowań lokuje się zachowanie: *mam dziewczynę / chłopca, w której / którym jestem zakochany / zakochana* (ZM8).



Rys. 5.3. Poszukiwanie partnera życiowego — miłości — strefa o średnio intensywnym rozwoju społeczno-gospodarczym, pograniczne (województwo lubuskie), $N = 256$
 Metoda amalgamacji: pojedyncze wiązanie; odległość wiązania: euklidesowa

„Poszukiwanie partnera życiowego — miłości” osiąga trzeci co do wielkości średni wskaźnik poczucia opanowania tego zadania we wszystkich badanych środowiskach życia młodzieży (powyżej 2,463, w przedziale od 2,0 do 3,0). Jedynie na pograniczu wschodnim, w strefie o słabym rozwoju społeczno-gospodarczym zajmuje miejsce czwarte. Płeć, przynależność klasowo-warstwowa, wyznaczenie, miejsce zamieszkania i wykształcenie rodziców nie różnicują poziomu jego przepracowania.

Uzyskane wyniki badań własnych wskazują na duże znaczenie przypisywane przez młodzież temu zadaniu rozwojowemu. Do podobnych wniosków upoważniają także wyniki badań R. DRWAŁA (1993, s. 19—47). Natomiast w badaniach przeprowadzonych przez K. RUBACHĘ (2000, s. 94), średnie wskaźniki realizacji zadania „dokonanie wyboru partnera życiowego” nie należą do najwyższych w porównaniu z realizacją innych zadań.

Wyniki badań własnych nie ujawniały występowania efektu płci. Zadanie to jest realizowane w zróżnicowanych kontekstach sytuacji życiowej. W wywiadach narracyjnych badani wskazują na realizację tego zadania w dwóch perspektywach: perspektywie zrealizowania w danym czasie tego zadania oraz perspektywie trwania działań na rzecz jego realizacji. W okresie dojrzewania

rozpoczyna się przepracowanie tego zadania, ostatecznie zrealizuje się ono w następnej bądź w następnych fazach, co potwierdzają m.in. wyniki badań K. Rubachy.

Najlepszym przygotowaniem do opanowania zadania „poszukiwanie partnera życiowego — miłości” jest realizacja dwu innych zadań: „osiąganie dojrzałych relacji z grupą przyjaciół rówieśników”, „osiąganie niezależności emocjonalnej i ekonomicznej od *Innych*”. Opanowanie zadania „poszukiwanie partnera życiowego — miłości” w dużej mierze zależy od rodziny. Młodzież przejmując od rodziców ideały oraz wzory miłości i małżeństwa. Niezaspokojona potrzeba niezależności ekonomicznej opóźnia moment zawierania małżeństwa i zakładania rodziny. Wyznacznikiem poczucia wypełniania tego zadania rozwojowego — jak można sądzić — okazuje się odrębność kultury, obyczaju, często religii (drugi obszar TZT T. Lewowickiego), a także konteksty społeczne, gospodarcze, oddziałujące na życie grup społecznych (szósty obszar TZT T. Lewowickiego). W obecnej sytuacji społecznej, ekonomicznej w Polsce realizacja tego zadania jest odkładana w czasie. Zarówno młodzieży, jak i rodzicom przede wszystkim zależy na edukacji. Nikt z badanych nie myśli teraz o małżeństwie, które jest centralną instytucją społecznego życia.

Wyniki pogłębionego wywiadu narracyjnego potwierdzają ogromne znaczenie przypisywane przez młodzież temu zadaniu. Zdają się także świadczyć o tym, że bezpośredni udział szkoły średniej w jego realizacji jest niewielki, niemniej to w jej przestrzeni społecznej rodzą się pierwsze uczucia do płci przeciwnej. Ilustruje to następujący fragment wypowiedzi: *Teraz uczę się kochać i pozwalam na to, bym był kochany. Dla mojej dziewczyny zrobiłbym wszystko* (wywiad 55).

5.1.4. Osiąganie niezależności emocjonalnej i ekonomicznej od *Innych*

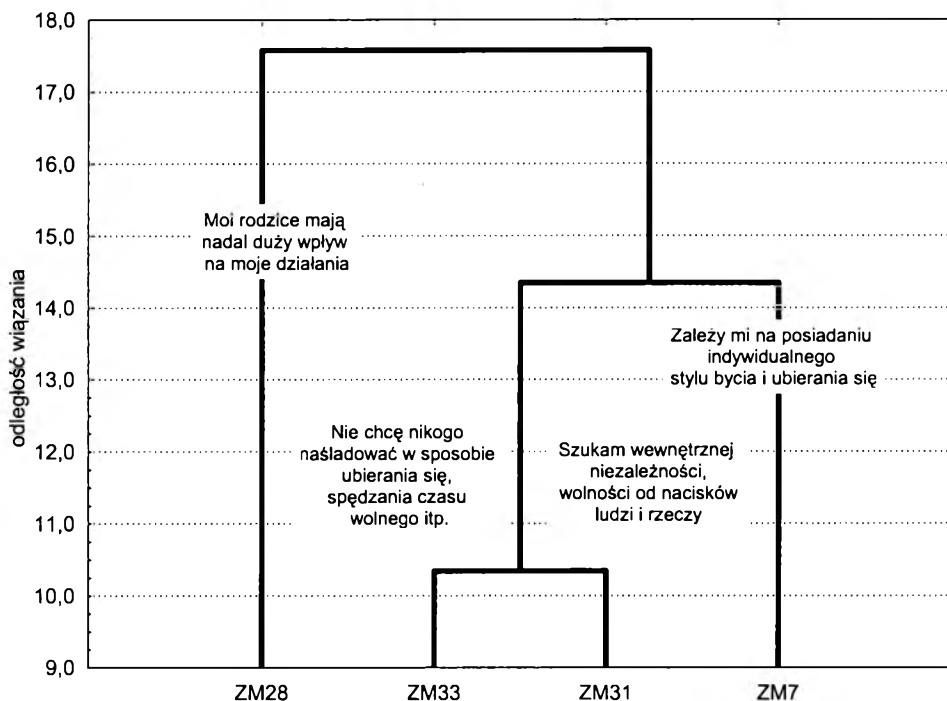
Osiąganie niezależności od kogoś lub czegoś i zdolność do kierowania samym sobą w podstawowym sensie oznacza autonomię. W psychologii pojęciu „autonomia” towarzyszy pojęcie „indywidualizacja”, definiowane jako proces prowadzący od autonomii lub ukierunkowany na osiągnięcie autonomii.

Do okresu dorastania włącznie największe znaczenie ma osiągnięcie autonomii wobec rodziców, co nie oznacza, iż proces ten kończy się wraz z tym okresem, lecz jedynie to, iż nie stanowi już później centralnego problemu rozwojowego.

Rozwój osobistej niezależności w okresie adolescencji jest prawidłowością. Zadania „osiągnięcie emocjonalnej niezależności od rodziców i innych dorosłych” oraz „zapewnienie sobie niezależności ekonomicznej” występują

w klasyfikacji R.J. HAVIGHURSTA (1953, s. 111—226; 1972, s. 43—82) jako zadania okresu dorastania. Proces ten zajmuje jednostce najwięcej czasu i pochłania najwięcej energii. W okresie dorastania (między około 12. a 19. rokiem życia) następuje wzrost autonomii i osobistej niezależności. To okres „drugiej indywidualizacji”⁴. Dążenie do autonomii staje się ponownie jednym z najważniejszych zadań rozwojowych.

Zastosowana metoda analizy skupień, bazująca na pojęciu odległości obiektów lub zmiennych w przestrzeni wielowymiarowej, wskazuje, iż obraz zadania rozwojowego „osiąganie niezależności emocjonalnej i ekonomicznej od *Innych*” (rys. 5.4.) tworzą takie zachowania tożsamościowe, jak: *szukam wewnętrznej niezależności, wolności od nacisków ludzi i rzeczy* (ZM31); *nie chcę nikogo naśladować w sposobie ubierania się, spędzania czasu wolnego itp.* (ZM33). Te dwa zachowania tożsamościowe są dostatecznie podobne i znajdują się w niewielkiej odległości od siebie. Stanowią trzon opisywanego zadania rozwojowego. Ich skupienie znajduje się w bliskiej odległości od kolejnego zachowania: *zależy mi na posiadaniu indywidualnego stylu bycia i ubierania się* (ZM7), które to



Rys. 5.4. Osiąganie niezależności emocjonalnej i ekonomicznej od *Innych* — strefa o słabym rozwoju społeczno-gospodarczym, centrum (województwo świętokrzyskie), $N = 209$

Metoda amalgamacji: pojedyncze wiązanie; odległość wiązania: euklidesowa

⁴ Okres „pierwszej indywidualizacji” przypada między 5 miesiącem a 2,5. rokiem życia.

z kolei leży w niewielkiej odległości od zachowania wskazującego na silny związek (więź) z rodzicami: *moi rodzice mają nadal duży wpływ na moje działania* (ZM28). Niewielkie odległości między obiektami świadczą o tym, że powstałe pary skupień są dostatecznie podobne, aby można je było połączyć.

Indywidualizacja w okresie dorastania wykazuje wiele podobieństw do indywidualizacji wczesnodziecięcej, zwłaszcza gdy chodzi o dialektykę dwóch procesów: oddzielenia (*separation*) i ponownego zbliżenia (*reapprochement*) (JOSSELSOON, 1980). Gdy dorastający osiągnie już dostateczne poczucie niezależności wobec rodziców, wówczas wyraźniejsze staje się jego pragnienie utrzymania zależności od rodziców — znalezienia w nich oparcia, zyskania ich akceptacji. Faza ponownego zbliżenia stanowi niezbędny aspekt indywidualizacji. Pozwala bowiem na pogodzenie dwóch sprzecznych ze sobą obrazów okresu dorastania egzystujących w psychologii. Z jednej strony, w tradycyjnym wyobrażeniu dominują takie elementy, jak bunt przeciwko rodzicom i ich wartościom. Z drugiej strony, większość badań ujawnia, że dorastający utrzymują bliskie relacje z rodzicami, przejawy ich buntu są niewielkie, a różnice zdań dotyczą spraw drugorzędnych⁵.

To zatem, co dotychczas uważano za sprzeczność, w świetle przedstawionego modelu indywidualizacji jest przejawem dwóch uzupełniających się procesów: dążenia do oddzielenia i ponownego zbliżenia, choć zbliżenia opartego już na innych, bardziej równorzędnych zasadach (GROTEVANT, COOPER, 1986, s. 82—100). Każdemu krokowi w stronę niezależności towarzyszy tendencja do budowania zależności na „wyższym poziomie”.

Wbrew powszechnej opinii, iż młodzieży nie zależy na osiągnięciu niezależności, w prezentowanych tu badaniach zadanie to należy do bardzo ważnych. Ze względu na wartość uzyskanego wskaźnika realizacji zajmuje drugie miejsce w rankingu po zadaniu: „osiąganie dojrzałych relacji z grupą przyjaciół rówieśników” we wszystkich badanych środowiskach życia młodzieży (średnie poczucie opanowania tego zadania wynosi powyżej 2,573, w przedziale od 2,0 do 3,0). Uzyskany wynik nie znajduje potwierdzenia w przytaczanych już tu badaniach R.Ł. DRWAŁA (1993) oraz w badaniach nad rozwojem Z. SMOLEŃSKIEJ (red., 1993, s. 30—32), w których badana grupa młodzieży ujawniła niskie wskaźniki ważności i realizacji tego zadania. Wraz z wiekiem badanych notowano jednak tendencję wzrostową. Okazało się także, że realizacja tego zadania koreluje dodatnio z aspiracjami od bycia dorosłym. „Niezależność od rodziców” należała do zadań mniej ważnych, a pragnienie niezależności większe było jedynie wśród chłopców. Wyniki badań O. GŁUCHOWSKIEJ-BOGACKIEJ (2002, s. 35—36) wskazują na średni poziom realizacji omawianego zadania w grupie osób w wieku 13—17 lat. Z kolei wyniki badań przeprowadzonych przez

⁵ B. ŁAPIŃSKI (1988, s. 499—507) opisuje proces osiągania autonomii w okresie dorastania oraz rolę, jaką w tym procesie odgrywa spójność rodziny.

K. RUBACHĘ (2000) wskazują na realizację zadania „uniezależnienie się od rodziców” w okresie wczesnej dorosłości, a więc na wyraźne opóźnienie rozwojowe, nawet jeśli wziąć pod uwagę przesunięcie kilku lat z powodu pograniczności okresów dorastania i wczesnej dorosłości.

Badania jakościowe potwierdzają ważność zadania „osiąganie niezależności emocjonalnej i ekonomicznej od *Innych*”. Można sądzić, że dobra realizacja tego zadania w fazie dorastania, wzmacniana w okresie późniejszym (studiów), będzie gwarantem dobrego startu w życie dorosłe, pracę zawodową. Egzemplifikację stanowi wypowiedź:

- (...) [22.] *No dobrze, ale skupmy się na mojej osobie, wszak mam przyjemność zaprezentować*
[23.] *swoje stanowisko w tej kwestii. Tożsamość jest dla mnie tym przede wszystkim, co sobą*
[24.] *reprezentuję, jakie wyznaję wartości, poglądy, postawy, zachowania. Można przecież*
[25.] *utożsamiać się z jakąś kulturą, religią, społeczeństwem (yy), myślę, że bardzo ważne jest, by*
[26.] *się w tym wszystkim odnaleźć i nie zagubić. Z biegiem lat nasze poglądy ulegają*
[27.] *oczywiście odpowiedniej modyfikacji i zmieniają, ale uczymy się przez całe życie,*
[28.] *uzupełniając je, poczynwszy od naszych narodzin, o jakiś pozytywny pierwiastek ludzkiej*
[29.] *egzystencji (...)*

(wywiad 58)

Celem opanowania zadania rozwojowego „osiąganie niezależności emocjonalnej i ekonomicznej od *Innych*” jest m.in. stawanie się wolnym, zyskanie niezależności od rodziców. Chodzi mianowicie o rozwijanie uczucia do rodziców, ale bez zależności wobec nich, o kształtowanie szacunku dla nich, ale bez zależności od nich. Wyznacznikami poczucia wypełnienia tego zadania — jak wskazują wyniki przeprowadzonego wywiadu narracyjnego — wydają się trzy obszary TZT T. Lewowickiego. Prawdopodobnie biologiczna podstawa tegoż zadania leży w seksualnym dojrzewaniu jednostki (trzeci obszar TZT — swoista genealogia historyczna, postrzegana w kategoriach biologiczno-rasowych cech osobowościowych). Młodzi chłopiec i dziewczyna nie mogą znajdować seksualnej satysfakcji w granicach rodziny, muszą wyjść poza rodzinę i budować emocjonalne więzi z osobami w ich wieku (*Aneks*, wywiady 19, 75). Istotne znaczenie wydaje się mieć kultura (drugi obszar TZT). Młodzi Polacy i ich rodzice są zaniepokojeni tym zadaniem, prezentują i przyjmują wobec niego zachowania ambiwalentne. Chłopcy i dziewczęta chcą dorastać, stać się niezależni, a jednak

dorośli świat jest im obcy, skomplikowany, toteż pragną kontynuacji bezpieczeństwa rodzicielskiej ochrony. Z kolei ich rodzice chcą, by dzieci dorastały, jednak żywią uzasadnione obawy o ich bezpieczeństwo. Młodzi dziewczęta i chłopcy znajdują się w nieprzejrzystym, dwuznacznym położeniu — często stają się buntownikami kiedy rodzice sprawują nad nimi opiekę, dzierżą władzę, natomiast są bezradni w sytuacjach, w których rodzice oczekują od nich odpowiedzialności właściwej dla ich wieku. Postrzeganie ról społecznych i związanych z nimi sankcji, wolności i przymusu, nie tylko w znaczeniu czegoś dokuczliwego, ale także konstruktywnego, dostrzeganie ich dialektyki — to przedmiot badań socjologicznych (Simmel, Dahrendorf). Problem wolności, niezależności człowieka jako istoty społecznej sprowadza się do problemu równowagi pomiędzy zdefiniowanym przez rolę zachowaniem i autonomią. W tym względzie przynajmniej analiza *homo sociologicus* wydaje się potwierdzać dialektyczny paradoks wolności i konieczności (DAHRENDORF, 2005b).

Wyniki przeprowadzonych wywiadów narracyjnych wydają się potwierdzać istnienie paradoksu wolności i konieczności. Bunt przeciwko rodzicom czasami jest przekształcany w bunt przeciwko nauczycielom (*Aneks*, wywiad 27). Szkoła i nauczyciele często stają się celem wrogości ukierunkowanej także wobec rodziców. W sytuacji, gdy rodzice są autorytarni, nie pozwalają na żadną wolność swym dzieciom, te traktują szkołę jako miejsce zapewniające im niezależność, której nie są zdolni uzyskać w domu. Nauczyciele często odgrywają ważną rolę w procesie „psychologicznego odstawiania od piersi matczynej”. Nauczycielki stają się obiektem westchnień miłosnych chłopców, ich sympatii, rodzących się więzi, w ten sposób uwalniają się oni od swoich matek, zanim będą przywiązani do dziewczyn z ich pokolenia. Podobna jest rola nauczyciela w stosunku do dziewcząt.

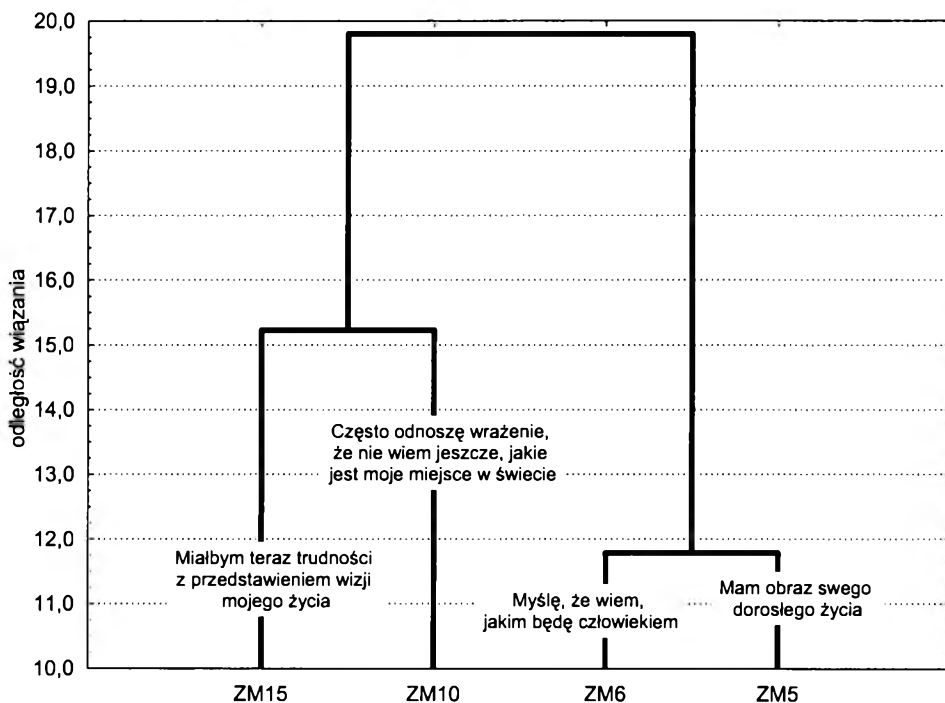
Realizacja opisywanego zadania zależy też od kontekstów politycznego, społecznego, gospodarczego oddziałujących na środowisko rodzinne, małe i duże grupy społeczne (szósty obszar TZT). Współczesne pokolenie młodzieży dość długo pragnie pozostawać pod opieką i ochroną dorosłych, szczególnie finansową, starając się przy tym uzyskać i zachować niezależność.

5.1.5. Uzyskanie wiedzy o sobie

Robert J. HAVIGHURST (1953, s. 111—256) wyróżnia osiem zadań rozwojowych okresu dorastania (12—18). W jego klasyfikacji brakuje zadania „**uzyskanie wiedzy o sobie**”, które — jak sądzę — jest kluczowe dla kształtowania tożsamości. Wiedza o sobie daje bowiem podstawę do kształtowania świadomości i kierowania własnym rozwojem. Ważność tego zadania dla dojrzewającej

młodzieży potwierdziły wyniki wstępnych badań jakościowych, stąd zadanie to znalazło się wśród innych poddanych badaniom ilościowym.

Wyniki przeprowadzonej analizy skupień ujawniają, że w obrazie tego zadania rozwojowego wyraźnie zaznaczają się dwie substruktury (rys. 5.5.). W jednej występują obok siebie takie zachowania, jak: *myślę, że wiem, jakim będę człowiekiem* (ZM6); *mam obraz swego dorosłego życia* (ZM5); w drugiej — *miałbym teraz trudności z przedstawieniem wizji mojego życia* (ZM15); *często odnoszę wrażenie, że nie wiem jeszcze, jakie jest moje miejsce w świecie* (ZM10). Taki obraz tegoż zadania świadczy o sprzecznościach przeżywanych przez młodego człowieka, poszukującego i zdobywającego zdolność do kierowania swoim życiem. Występujące sprzeczności są, być może, przejawem dwóch uzupełniających się procesów: dążenia do oddzielenia się od *Innych* i dążenia do zbliżenia. Są to procesy, które w rezultacie — w myśl zasady dialektyki — prowadzić będą do uzyskania autonomii tożsamości, czyli poczucia własnej odrębności od *Innych*, własnej niepowtarzalności, świadomości granicy między sobą a *Innymi*, zdolności zdystansowania się od *Innych*. Autonomia ta może wyrażać się w zdolności do spostrzegania siebie nie tylko poprzez odniesienie (podobieństwo lub kontrast) do *Innych*, ale także jako część zbiorowości.



Rys. 5.5. Uzyskanie wiedzy o sobie — strefa o średnio intensywnym rozwoju społeczno-gospodarczym, centrum (województwo łódzkie), $N = 194$
Metoda amalgamacji: pojedyncze wiązanie; odległość wiązania: euklidesowa

Zachowania tożsamościowe składające się na obraz zadania „uzyskanie wiedzy o sobie” ilustrują niepokoje charakterystyczne dla wieku dorastania: pewność co do przyszłego życia oraz chwiejność, niepewność, zwątpienie. Są one wyznaczone — jak sądzę — przez piąty obszar TZT T. Lewowickiego, a mianowicie przez swoje mechanizmy zachowań indywidualnych i społecznych. Wyjaśnień tychże mechanizmów mogą dostarczać teorie o różnej proveniencji — E.H. Eriksona (kryzys rozwojowy), J. Piageta (konflikty poznawcze), dialektyczny paradoks wolności i konieczności (R. Dahrendorf).

Napięcia między pewnością i niepewnością, chwiejność stanowisk, wyborów, zachowań — to zjawiska normalne. Według teorii E.H. Eriksona właśnie przekroczenie napięcia rozwojowego, pokonanie kryzysu prowadzi do osiągnięcia dominującej potrzeby, jaką jest uzyskanie wiedzy o sobie. Zdaniem J. Piageta brak równowagi mobilizuje i w efekcie prowadzi do osiągnięcia równowagi na wyższym poziomie.

Z przeprowadzonych przeze mnie badań wynika, że pragnienie przez młodzież „uzyskania wiedzy o sobie” jest wielkie, ale niewielkie jest poczucie przepracowania tego zadania. Średnie wskaźniki poczucia jego opanowania przez młodzież osiągają wartość powyżej 2,128 (mieszczą się w przedziale 2,128—2,224). Najwyższą wartość osiągają na pograniczu wschodnim, w strefie o słabym rozwoju społeczno-gospodarczym, a najniższą — na pograniczu południowym, w strefie o intensywnym rozwoju społeczno-gospodarczym. Płeć, przynależność klasowo-warstwowa, miejsce zamieszkania, wykształcenie rodziców i wyznanie nie różnicują poczucia realizacji zadania „uzyskanie wiedzy o osobie”.

Do podobnych wniosków doszedł R. DRWAL (1993). Stwierdził, że zadanie to należy do ważnych, ale słabo realizowanych. Według badań zachodnoniemieckiej młodzieży w wieku 15—18 lat, przeprowadzonych w latach osiemdziesiątych przez E. DREHER i M. DREHER ([1984]; za: DRWAL, 1993, s. 19), wiedza o sobie stanowi istotne zadanie, obok posiadania grupy przyjaciół i przygotowania zawodowego.

Zadanie to — w świetle wyników — wydaje się silnie kształtowane przez kulturę i warunki społeczno-gospodarcze (obszary drugi i szósty TZT). Pewnych wyjaśnień dostarcza w tej kwestii teoria strukturalizacji A. GIDDENSA (2001, 2002, 2003). W tej teorii tożsamość zakłada ciągłość w czasie i przestrzeni. Tożsamość jednostki jest refleksyjną interpretacją takiej ciągłości. Zakłada to poznawczy element bycia „osobą”. Bycie „osobą” oznacza, po pierwsze, że jednostka jest refleksyjnym aktorem, po drugie — że dysponuje ona pojęciem osoby (zarówno w odniesieniu do siebie, jak i do *Innych*). Rozumienie pojęcia osoby jest uwarunkowane kulturowo, chociaż pewne elementy tej koncepcji powtarzają się we wszystkich teoriach. Właściwa wszystkim znanym kulturom zdolność do posługiwania się wyrażeniem *Ja* w znanych kontekstach stanowi elementarną cechę refleksyjnych korzeni jaźni (GIDDENS, 2002, s. 75).

Warunkiem opanowania zadań rozwojowych jest przejście przez pewien typ doświadczeń oraz zdobycie narzędzi do ich opanowania i symbolizacji. W ra-

mach kultury występuje swoiste zaprogramowanie umysłowe (HOFSTEDE, 2000) jednostek zależne od socjalizacji, podobnie jak wzory zachowań. Społeczności — w zależności od historii, warunków naturalnych, w których żyją, i infrastruktury — wysuwają wobec swoich członków zróżnicowane treściowo wymagania. Uzyskanie wiedzy o sobie przez młodzież, jak na razie, pozostaje tylko w sferze deklaracji, nie zaś realizacji.

Edukacja szkolna — jak pokazują wyniki badań jakościowych — nie podnosi poziomu dokonań w zakresie opanowania zadania „uzyskanie wiedzy o sobie”. Istnieją natomiast ogromne, niewykorzystane możliwości tkwiące w rodzinie, w grupach rówieśniczych. Egzemplifikacją tej tezy są wypowiedzi badanych (Aneks, wywiady 77, 48), np. taki fragment wywiadu:

- (...) [23.] *Pochodzę z niewielkiej miejscowości, z rodziny, w której dużą wagę przywiązuje się*
[24.] *do tego, ażeby być człowiekiem — człowiekiem w pełni tego znaczenia. Od małego dziecka*
[25.] *więc dziadkowie oraz rodzice wpajali mi zasady, trzeba być w porządku do siebie, aby*
[26.] *być w porządku do drugiego człowieka. Ważna jest tolerancja, przez którą rozumiemy*
[27.] *szacunek dla inności (...)*

(wywiad 13)

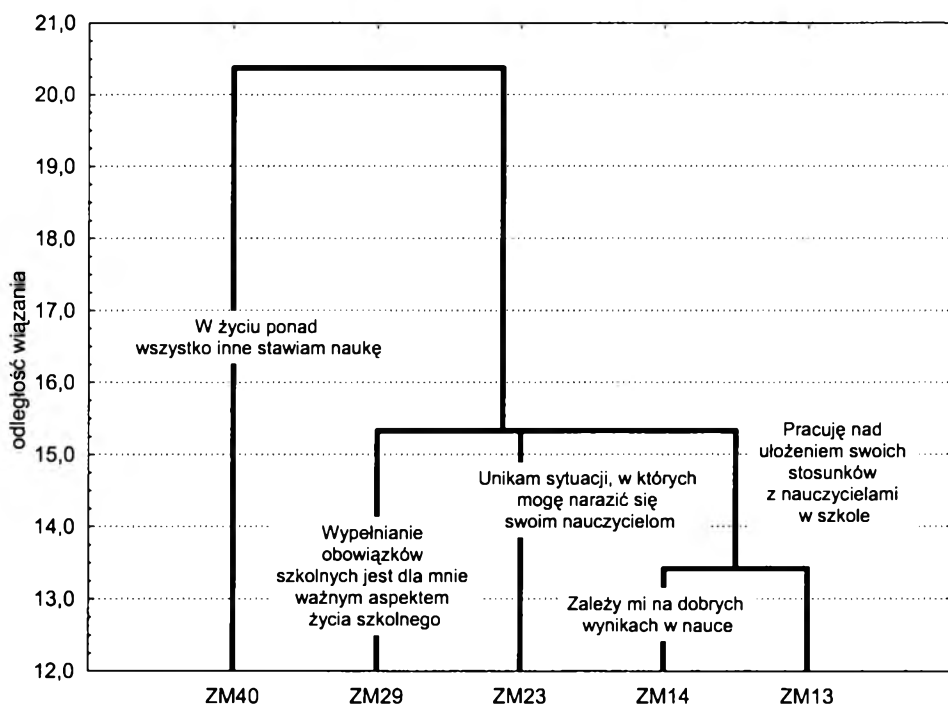
Na klasyczne pytanie: „Kim jesteś?” dziś odpowiada się: „Ja jestem sobą, sam o sobie świadczę tym, co robię i co wybieram”. Ta zmiana samoidentyfikacji jest znamiem współczesności. Podstawą tożsamości stają się własne doświadczenia. To one stanowią źródło samowiedzy i układ odniesienia wobec innych (BELL, 1998).

5.1.6. Osiąganie kompetencji w realizacji zadań szkolnych

Istnieje kilka zadań, których realizacja może trwać przez całe życie lub przynajmniej przez dwa—trzy jego okresy. Taką naturę mają procesy rozwojowe związane z refleksją nad samym sobą, z regułami, którymi rządzą się społeczeństwa czy jednostki. Każdy okres rozwojowy stanowi czas szczególnej dominacji takich, a nie innych zadań. W każdym okresie człowiek staje wobec określonych oczekiwań społeczno-kulturowych. Zgodnie z koncepcją R.J. HAVIGHURSTA (1953, s. 25—110; 1972, s. 19—35) zadanie „osiągnięcie kompetencji w realizacji zadań szkolnych” winno być rozwiązywane w okresie dzieciństwa.

Wyniki przeprowadzonych wstępnych badań jakościowych ujawniły zjawisko przemieszania się zadań z dwóch faz rozwojowych.

Zastosowana metoda analizy skupień ujawnia, iż w ramach zadania rozwojowego „osiąganie kompetencji w realizacji zadań szkolnych” (rys. 5.6.) silnie związane są ze sobą (będące w bliskiej odległości od siebie) takie zachowania tożsamościowe, jak: *zależy mi na dobrych wynikach w nauce* (ZM14); *pracuję nad ułożeniem swoich stosunków z nauczycielami w szkole* (ZM13). Dalej znalazło się skupienie zachowań: *unikam sytuacji, w których mogę narazić się swoim nauczycielom* (ZM23); *wypełnianie obowiązków szkolnych jest dla mnie ważnym aspektem życia szkolnego* (ZM29); a w największej odległości euklidesowej lokuje się zachowanie: *w życiu ponad wszystko inne stawiam naukę* (ZM40).



Rys. 5.6. Osiąganie kompetencji w realizacji zadań szkolnych — strefa o intensywnym rozwoju społeczno-gospodarczym, centrum (województwo wielkopolskie), $N = 244$
Metoda amalgamacji: pojedyncze wiązanie; odległość wiązania: euklidesowa

Silna potrzeba uzyskania kompetencji w realizacji zadań szkolnych wynika z wagi, jaką młodzi ludzie przypisują zdobyciu wykształcenia oraz wartościom, które preferują, a które odzwierciedlają się w deklarowanym zachowaniu tożsamościowym: *celem mojego życia jest ciągłe doskonalenie się i perfekcjonizm* (ZM34), mieszczącym się wśród zachowań związanych z zadaniem rozwojowym „ustalenie systemu wartości”.

Układ skupień i siła związków w obrębie zadania rozwojowego „osiąganie kompetencji w realizacji zadań szkolnych” są inne w centrum i na pograniczach Polski, w różnych strefach. Zachowania tożsamościowe składające się na to zadanie oraz siła związku między nimi są kształtowane przez warunki społeczno-kulturowe, swoisty etos (normy wewnątrzgrupowe) danej społeczności szkolnej (drugi obszar TZT), potrzeby społeczności (szósty obszar TZT) i strukturę zmian rozwojowych badanych (piąty obszar TZT). Sekwencja doświadczeń i zachowań (w tym również działań) człowieka związana jest z konkretnymi sytuacjami, w jakich on się znajduje (szerzej na ten temat: DOBROWOLSKA, 1992, s. 77).

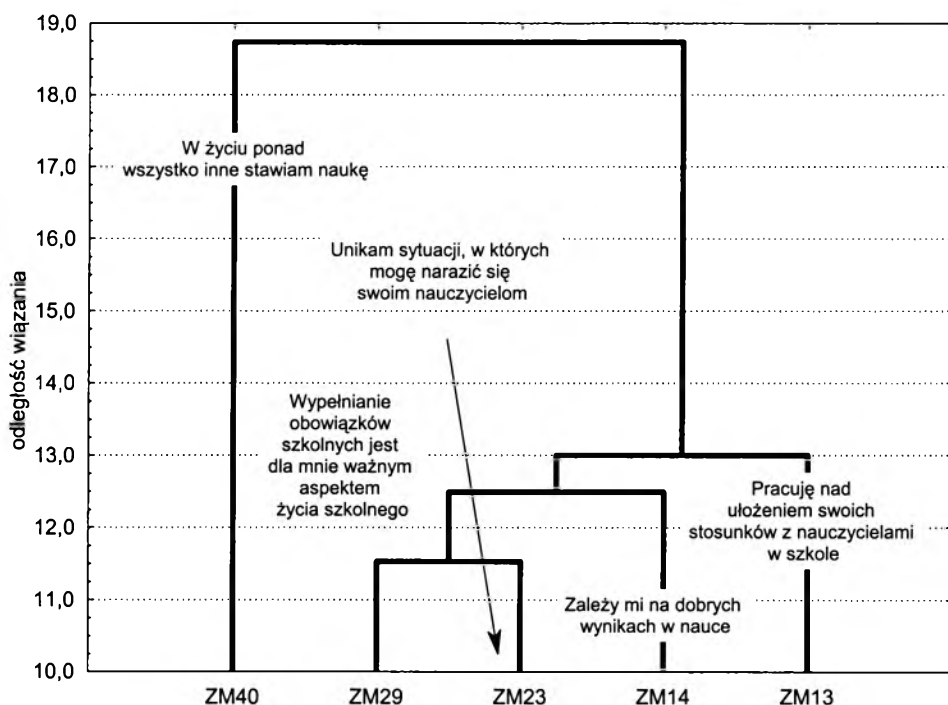
Bez wątpienia instytucje społeczne (w tym szkoły) poprzedzają działania poszczególnych jednostek, z pewnością też je powściągają. Na działania człowieka wywierany jest przymus społeczny. Fakty społeczne — jak określa je Émile Durkheim — mogą ograniczać działania jednostki, ale ich nie determinują. Działania ludzi są uwzorowane, ale to nie wystarcza do objaśnienia funkcjonowania porządku społecznego; konieczne jest przyjęcie zasady, iż normom towarzyszą społeczne mechanizmy sankcjonowania narzuconych zobowiązań.

Rozwiązanie socjologicznych teorii konfliktu zdecydowanie zrywa ze statycznym (a raczej strukturalnym czy funkcjonalnym) wizerunkiem życia społecznego. Dialektyka związków człowieka z naturą oraz dialektyka stosunków klasowych wykluczają gładkie powielanie składników kultury i stosunków władzy w domenie poczynąń jednostek. Proces, konflikt, zmiana — to kluczowe pojęcia w tym schemacie.

Postępowanie człowieka jest, bez wątpienia, warunkowane przez otoczenie materialne, w jakim on żyje. W tym sensie jednostka reprodukuje zastane stosunki społeczne. Jednakże ma możliwość — jak komentuje A. GIDDENS (2001) — monitorowania swego położenia w środowisku, czyli refleksyjnego zaprogramowania własnych relacji z otoczeniem.

Wyniki przeprowadzonych badań własnych pozwalają dostrzec wyraźny konformizm młodzieży, wyrażający się w zachowaniach typu: *unikam sytuacji, w których mogę narazić się swoim nauczycielom* (ZM23); *wypełnianie obowiązków szkolnych jest dla mnie ważnym aspektem życia szkolnego* (ZM29). Silniejszy wydaje się on w środowiskach pograniczy Polski (rys. 5.7.), z kolei w centrum kraju (rys. 5.6.) młodzież większą wagę przypisuje zachowaniom typu: *zależy mi na dobrych wynikach w nauce* (ZM14); *pracuję nad ułożeniem swoich stosunków z nauczycielami w szkole* (ZM13).

Współczesna młodzież długo jeszcze nie rozpocznie życia dorosłego w rozumieniu R.J. Havighursta i E.H. Eriksona. Dopiero po ukończeniu studiów młodzi ludzie wkroczą w świat dorosłych. Zdaniem R.J. HAVIGHURSTA (1953, 1972) studenci w ogóle nie rozpoczynają dorosłego życia. Być może podjęcie omawianego zadania jest wynikiem doświadczania trudności w jego realizacji i skutkiem zaniedbań okresu wcześniejszego. Zmiana systemu kształcenia



Rys. 5.7. Osiąganie kompetencji w realizacji zadań szkolnych — strefa o intensywnym rozwoju społeczno-gospodarczym, pogranicze (województwo śląskie), $N = 195$
Metoda amalgamacji: pojedyncze wiązanie; odległość wiązania: euklidesowa

w Polsce powoduje nałożenie się na siebie jednocześnie kryzysu rozwojowego, problemów adaptacyjnych związanych z przejściem do nowej szkoły, poczucia niepewności w związku z przyszłością. W obiegu publicznym pojawiła się ideologia konsumpcyjna (SIMMEL, 1980; SZCZEPAŃSKI, 1981). Tym, co może zagwarantować przyszłość (w planach długi okres kształcenia), są zatem wiedza i kompetencje, umiejętności, strategie radzenia sobie w szkole, czyli określone wzory konsumpcji, jeśli edukację potraktować jako towar. I może właśnie dlatego świadomość wypełniania tego zadania przez młodzież wciąż pozostaje ważna.

Średnie wskaźniki poczucia opanowania zadania „osiąganie kompetencji w realizacji zadań szkolnych” zawarte są w przedziale 2,276—2,394. Najwyższe wartości wskaźniki te przyjmują na pograniczu wschodnim, w strefie o słabym rozwoju społeczno-gospodarczym (wynik ten potwierdza wyższe wyniki egzaminów maturalnych osiągnięte przez młodzież ze ściany wschodniej; Mapy Centralnej Komisji Egzaminacyjnej, 2005, 2006), a najniższe — w centrum, w strefie o średnio intensywnym rozwoju społeczno-gospodarczym. Analizy statystyczne ujawniły istotny efekt płci ($r = 0,303$; $p < 0,001$). Większą aktywność w realizacji tego zadania wykazują kobiety.

Badania zachodnioniemieckie młodzieży z lat osiemdziesiątych, podobnie jak badania dzieci polskich przeprowadzone przez R. DRWAŁA (1993), nie obejmowały tego zadania. Można natomiast w tym miejscu przywołać wyniki badań Marii DEPTUŁY⁶. W przypadku „poczucia kompetencji w realizacji zadań szkolnych” przez uczniów z klas I—IV ocena warunków w klasie szkolnej z perspektywy szans rozwoju dziecka wskazywała na konieczność modyfikacji stylu nauczania i oceniania uczniów.

Osiąganie kompetencji w realizacji zadań szkolnych jest zadaniem, które realizowane było już w poprzedniej fazie rozwoju psychospołecznego, jednak ze względu na znacznie przedłużone moratorium jego wypełnianie trwa nadal. Dzieci i młodzież dążą do opanowania różnych umiejętności, są gotowi do uczenia się zgodnie z instrukcją, czerpią przyjemność z wykonywania pracy, z uwagą i pilnością przystępują do wykonywania zadań, robią to dobrze, a nawet perfekcyjnie. Poczucie opanowania tego zadania — jak pokazują wyniki badań jakościowych — oznacza też zdolność i gotowość do podejmowania obowiązków i utrzymania dyscypliny, korzystania z relacji z nauczycielami, uczęszczania do szkoły. Stosunki społeczne wiążą się zatem z władzą, koordynacją, kooperacją. W ujęciu socjologicznych teorii konfliktu antagonizmy społeczne są motorem zmiany. Kształtowanie poczucia kompetencji, czyli systemu przekonań na temat własnej wiedzy i umiejętności w różnych dziedzinach, zapewnia dobrą wewnętrzną orientację w sobie (*Aneks*, wywiady 87, 19).

Dla części badanych kilkuletnie przesunięcie realizacji tego zadania jest, być może, konsekwencją braku jego realizacji w fazie poprzedniej, dla innych zaś wynika z potrzeby zaawansowania jego formy w okresie dorastania. Wyjaśnić można szukać zapewne w mechanizmie uczenia się. Przedłużający się czas nauki wymaga opanowania kompetencji na jeszcze wyższym poziomie niż w przeszłości.

Wypełnienie zadania „osiąganie kompetencji w realizacji zadań szkolnych” służy zapewnieniu sobie autonomii instrumentalnej, przejawiającej się w umiejętności samodzielnego wykonywania rozmaitych czynności i zadań niezbędnych do sprawnego funkcjonowania w pełnionych rolach i obszarach życia społecznego.

5.1.7. Wybór i przygotowanie do zawodu

Realizacja zadania „**wybór i przygotowanie do zawodu**” wyznacza jeden z najważniejszych obszarów rozwoju w okresie adolescencji. Jego znaczenie

⁶ Niski poziom samooceny oraz wysoki poziom lęku szkolnego nie przyczyniają się do wysokiego poziomu realizacji zadania, które polega na budowaniu poczucia kompetencji w zakresie realizacji wymagań szkolnych (DEPTUŁA, 1996a, s. 180—188; 1996b).

podkreślał zarówno R.J. HAVIGHURST (1972, s. 62) — wzbijanie się ku górze, jak i E.H. ERIKSON (1994) — przygotowywanie do kariery zawodowej, ujmowane w ramy wyboru tożsamości zawodowej. Niemożność jej obrania stanowi główną barierę w kształtowaniu tożsamości indywidualnej. Czuć się potrzebnym, realizować się w pracy zawodowej — to ważne zadanie i dla chłopców, i dla dziewcząt, m.in. dlatego że jest bezpośrednim wskaźnikiem dorosłości.

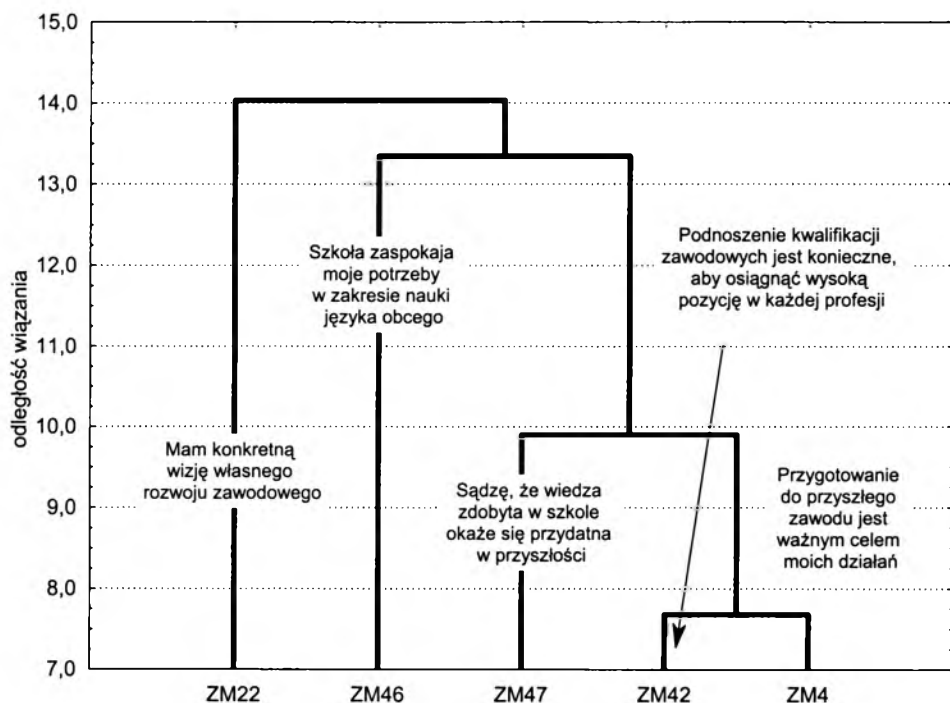
Dla człowieka dorosłego praca jest podstawową formą jego działalności, decydującą o jego losach życiowych, rozwoju procesów komunikacji z *Innymi* (praca zespołowa wymaga komunikowania się), organizuje jego osobowość. Już Engels pisał: „praca stworzyła człowieka”. Główny nacisk na historyczną swoistość spraw ludzkich i zmienny charakter formacji społecznych, uwarunkowany w zasadniczej mierze przez materialne warunki życia, kładli przedstawiciele socjologicznych teorii konfliktu (m.in. MARKS, ENGELS, [1953] 1961). Zadanie człowieka polega na produkcji środków utrzymania poprzez pracę. Organizacja sposobu produkcji nie jest jedynie kwestią koordynacji przedmiotów, pozostaje ona w nierozzerwalnym związku ze stosunkami społecznymi. Stosunki te mają charakter społeczny, czyli opierają się na koordynacji i kooperacji, a jednocześnie wiążą się z kwestiami władzy i konfliktu. Praca stała się też podstawą rozwoju drugiego, wielkiego systemu działalności człowieka, jakim jest uczenie się (TOMASZEWSKI, 1966, s. 249—252). Wszelkie czynności człowieka są kierowane dopływem informacji i wszystkie wymagają zasobu utrwalonych wiadomości.

W społeczeństwach pierwotnych młody chłopiec stawał się ekonomicznie użyteczny już w wieku sześciu, siedmiu lat. Istotną rolę w tym zakresie odgrywała i odgrywa nadal rodzina. Osiąganie powodzenia w realizacji tego zadania — jak się wydaje — jest obecnie wyznaczane przez czwarty i szósty obszar TZT T. Lewowickiego. Współczesne pokolenie młodzieży obawia się bezrobocia i niepokoi o uzyskanie ekonomicznej niezależności od dorosłych. W nowoczesnym społeczeństwie zaznacza się ogromna przepaść między dorosłym ekonomicznie systemem a życiem dziecka. Podjęcie studiów wydłuża okres potrzebny na realizację, nie tylko zresztą tego, zadania. W Polsce absolwent wyższej uczelni liczy sobie minimum 24 lata. Metrykalnie znajduje się w okresie wczesnej dorosłości, nie podjął jednak jeszcze pracy zarobkowej, a nawet kontynuuje studia na drugim kierunku czy podejmuje studia podyplomowe. W okresie dorastania młody człowiek stara się — z uwagi na różne uwarunkowania osobowościowe, społeczne, ekonomiczne, pedagogiczne — opóźnić wejście w dorosłość (ilustrację stanowią wypowiedzi badanych udzielone w wywiadach narracyjnych; *Aneks*, wywiady 52, 87, 26, 77).

Zastosowana w analizach statystycznych metoda analizy skupień wskazuje, iż w obrazie zadania rozwojowego: „wybór i przygotowanie do zawodu” w najmniejszej odległości od siebie znajdują się dwa zachowania: *przygotowanie do przyszłego zawodu jest ważnym celem moich działań* (ZM4); *podnoszenie kwalifikacji zawodowych jest konieczne, aby osiągnąć wysoką pozycję*

w każdej profesji (ZM42). Niewielka odległość euklidesowa między obiektami świadczy o silnym związku między tymi dwoma zachowaniami, które są do statecznie podobne. Blisko tego skupienia lokuje się zachowanie tożsamościowe: *sądzę, że wiedza zdobyta w szkole okaże się przydatna w przyszłości* (ZM47). Z tym z kolei zachowaniem blisko sąsiadują kolejne: *szkoła zaspokaja moje potrzeby w zakresie nauki języka obcego* (ZM46); *mam konkretną wizję własnego rozwoju zawodowego* (ZM22). Obiekt „wybór i przygotowanie do zawodu” (rys. 5.8.) reprezentuje swoje własne i niezmiennie skupienia zachowań tożsamościowych, niezależnie od różnych uwarunkowań, także środowiska życia badanych.

Osobliwości w zakresie przepracowania tego zadania występują na pograniczu wschodnim, w strefie o słabym rozwoju społeczno-gospodarczym. Zadanie to osiąga trzecią co do wielkości wartość 2,506, najwyższą w stosunku do wyników uzyskanych w pozostałych strefach. Dla nich średnie wskaźniki poczucia przepracowania tego zadania przez młodzież mieszczą się w przedziale od 2,278 do 2,397, a powodzenie w opanowaniu tego zadania lokuje się na piątym, szóstym miejscu.



Rys. 5.8. Wybór i przygotowanie do zawodu — strefa o słabym rozwoju społeczno-gospodarczym, pogranicze (województwo podlaskie), $N = 134$
Metoda amalgamacji: pojedyncze wiązanie; odległość wiązania: euklidesowa

Warto w tym miejscu przywołać wyniki innych badań nad zadaniami rozwojowymi. Dorastający — jak pokazują badania R. DRWALA (1993) — uważają, że przygotowanie się do przyszłego zawodu jest ważne, ale mają poczucie słabej realizacji tego zadania. W badaniach przeprowadzonych przez K. RUBACHĘ (2000, s. 94) „podjęcie pracy i realizacja roli zawodowej” uzyskało najniższe wskaźniki realizacji (poniżej 1, z przedziału od 0 do 2). Odmienne są wyniki badań zachodnioniemieckich — według nich zadanie to jest bardzo ważne i realizowane (DREHER, DREHER, [1984]; za: DRWAŁ, 1993). Wysoki poziom realizacji tego zadania w grupie młodzieży w wieku 13—17 lat ujawniły wyniki badań O. GŁUCHOWSKIEJ-BOGACKIEJ (2002). Zadanie to kojarzone było przez młodzież z wyborem profilu kształcenia, wyborem szkoły.

W społeczeństwie polskim wybór zawodu i praca nie są tak ważne w okresie dorastania, jak w społeczeństwie zachodnioniemieckim. Wynika to — jak sądzę — z uwarunkowań kulturowych. Różnice międzykulturowe zauważa się w psychologii międzykulturowej, np. H.C. TRIANDIS (1991). Przemiany tożsamości kulturowej młodzieży w kontekście społeczno-kulturowym w polskich realiach dostrzegają m.in. T. LEWOWICKI (1994a, 2001b), J. NIKITOROWICZ (2000, 2001), a niepewność z uwagi na trudności gospodarcze Polski w okresie zmiany — E. NYCZ (1994, 2001), A. RADZIEWICZ-WINNICKI (2001, 2004; Radziejewicz-Winnicki, Bielska, 2002), P. SZTOMPKA (2002). Wyniki moich badań odzwierciedlają właśnie tę niepewność i świadomość młodzieży co do złożoności problemu pracy w warunkach gospodarki rynkowej.

Można by sądzić, że młodzi ludzie nie powinni być narażeni na wykluczenie społeczne (GIDDENS, [2001] 2005, s. 346—365). Młode osoby, stojące u progu życia zawodowego i rodzinnego, dopiero zaczynają budować swoją przyszłość. Zmiany, jakie zaszły w ostatnich latach, sprawiły, że wykluczenie młodzieży stało się zauważalnym problemem (KWIECIŃSKI, 2002b). Przede wszystkim należy wymienić chwiejny rynek pracy, który obecnie jest mniej bezpieczny niż kiedyś, toteż opuszczenie domu rodzinnego i uniezależnienie się przebiegają często w sposób bardziej złożony (być może dlatego słaby jest stan realizacji zadania polegającego na osiągnięciu niezależności). Coraz więcej młodych ludzi zostaje — formalnie i nieformalnie — wykluczonych z systemu edukacji.

W edukacji droga awansu zawodowego łączy się ze zdobywaniem specjalizacji, pogłębianiem i poszerzaniem kwalifikacji (zdaje sobie z tego sprawę młodzież; zob. wypowiedzi z wywiadów narracyjnych zamieszczone w *Aneksie*). W sytuacji zmiany systemowej wykształcenie stało się jednym z podstawowych czynników decydujących o miejscu jednostki w społeczeństwie. Ma tego świadomość większość polskiej młodzieży, która trafnie odczytuje wyzwania gospodarki rynkowej, dostosowując do nich planowane i podejmowane strategie życiowe (wybór zawodu, znaczenie przypisywane nauce). Potwierdzają to wyniki przeprowadzonych badań jakościowych. Można dostrzec również pewne od-

dolne zmiany, dokonujące się w strukturze szkolnictwa ponadpodstawowego, wychodzące naprzeciw oczekiwaniom młodego pokolenia⁷. Takie zmiany zachodzą w szkołach funkcjonujących na pograniczu wschodnim, w strefie o słabym rozwoju społeczno-gospodarczym, które bardzo szybko i sprawnie dostosowują swoje kierunki kształcenia do potrzeb społeczności lokalnej i do możliwości zatrudnienia w regionie. Wysokie poczucie opanowania tego zadania rozwojowego wśród młodzieży z tego środowiska jest wskaźnikiem mobilności, aktywności ludzi młodych, a pośrednio także szkół. Wiara w możliwość osobistego sukcesu pomaga w świadomym wyborze celu i w podjęciu systematycznego wysiłku. Zaspokojenie potrzeb młodzieży (sukces, kariera, samorealizacja) gwarantują wykształcenie, studia i zdobycie zawodu. Zdobycie zawodu jest wartością naczelną, godną do realizacji. Służy budowaniu własnej indywidualizacji i stabilizacji istniejącego stanu rzeczy (kwestię tę podnosi np. przywoływany wielokrotnie G. Simmel).

Większość młodzieży ma słabe poczucie opanowania tego zadania. Wynika to, być może, z zamętu tożsamościowego (WITKOWSKI, 1989a, s. 57). Opóźnienie podjęcia zobowiązania „pracy” związane jest ze zjawiskiem rozproszenia roli. Potencjalne role nie układają się, z perspektywy danej jednostki, w spójny i wartościowy projekt własnej aktywności życiowej. Wynik przeprowadzonych badań wskazuje też na celowe i świadome opóźnianie wejścia w świat dorosłych i podjęcia zobowiązania uzyskania autonomii ekonomicznej, czyli zdolności do samodzielnego zapewnienia sobie materialnego bytu. W wieku dorastania możliwa jest zresztą tylko w ograniczonym zakresie autonomia ekonomiczna, zależy to m.in. od otwartości rynku pracy dla określonych grup wiekowych oraz od stosunków zarobków do kosztów.

Z uwagi na przedłużanie okresu nauki — zarówno poprzez akty prawne, jak i instytucjonalne wydłużanie moratorium rozwojowego wskutek zmiany społecznej oraz ze względów ekonomicznych — zadania dotyczące przygotowania do konkretnego zawodu zostały przesunięte ze szkoły średniej na różnego typu szkoły pomaturalne, uczelnie wyższe. Obecnie to te instytucje winny brać odpowiedzialność za zawodowe orientacje studentów.

Szkoły średnie, a szczególnie licea ogólnokształcące, odgrywają rolę realizatora programu przygotowawczego do podjęcia dalszej edukacji. Młodzież studiuje literaturę, zgłębia zagadnienia zaawansowanej algebry, trygonometrii, geometrii, języków obcych (co najmniej dwóch), fizyki, chemii, zoologii, botaniki. Przedmioty te mają niewątpliwie edukacyjną wartość dla młodzieży, mniejszą natomiast wartość zawodową, trudno bowiem określić, które przydadzą się w przyszłości zawodowej; jedno jest pewne — na pewno języki obce.

Przypominając procesy, które dokonały się w polskim społeczeństwie w ciągu ostatnich kilkunastu lat, trzeba wskazać, że „zwycięstwo” wiedzy

⁷ W latach 1900—1999 zwiększyła się liczba liceów ogólnokształcących o 82% (GUS 1999).

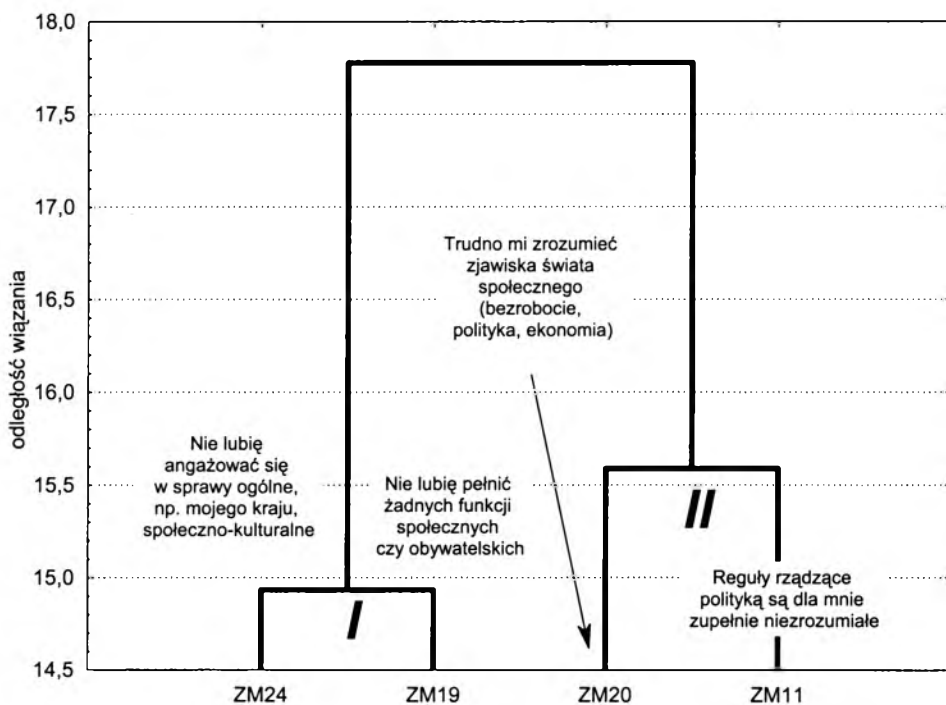
szkolnej w świadomości społecznej nigdy nie jest jednoznaczne. Problem ma kilka aspektów. Wiedza naukowa w szkole zawsze występuje w „towarzystwie” wiedzy praktycznej, gdyż rządy, przemysł i inne instytucje „łożące pieniądze” na rozwój oświaty są najbardziej zainteresowane wykorzystaniem absolwentów do pracy, czyli w szkole występuje w mniejszym bądź większym natężeniu postawa praktycystyczna, ocena wiedzy z punktu widzenia jej użyteczności w gospodarce. Drugi aspekt dotyczy skutków ekonomicznych nauki szkolnej w życiu absolwenta. We współczesnej Polsce nie utożsamia się już pracy z zatrudnieniem. Wyniki gospodarki zależą od pracy, nie od zatrudnienia. W gospodarce rynkowej o jej efektywności nie decyduje zatrudnienie, ale praca i jej jakość. Poziom wykształcenia staje się ważkim czynnikiem określającym miejsce w porządku zatrudnienia. Awanse na wiele stanowisk zależą od posiadanego dyplomu, ale poziom wykształcenia nie przyczynia się już do pewności zatrudnienia, nie zwalnia pracownika z troski o jakość wykonywanej pracy. W obecnej sytuacji dyplom i wiedza zdobyta w szkole są traktowane jako element siły w walce o pozycję, byt, przeżycie i standard życia. Ale wiedza i dyplom nie stanowią już podstawy roszczeń ekonomicznych i społecznych. Mechanizm funkcjonowania oświaty, pojmowanej jako stan oświecenia, wykazuje zaskakujące odchylenia od naiwnego wyobrażenia o postępie intelektualnym i moralnym, jaki przynosi rozwój instytucji oświatowych i masowe zwiększenie liczby ludzi kształcących się. Te rozważania pokazują, że funkcjonowanie oświaty jako stanu oświecenia społeczeństwa napotyka wiele barier i ograniczeń. W przekonaniu respondentów nauka nie zawsze i nie we wszystkich okolicznościach decyduje o awansie, karierze.

5.1.8. Rozumienie zjawisk świata społecznego (bezrobocie, polityka, ekonomia) jako przygotowanie do pełnienia ról obywatelskich

Zgodnie z koncepcją R.J. HAVIGHURSTA (1953, s. 136—140; 1972, s. 75—82) zadanie „**opanowanie sprawności intelektualnych koniecznych do pełnienia roli obywatela**” winno być rozwiązane w okresie dorastania. W wyniku zastosowania badań statystycznych za pomocą analizy skupień wyodrębniłam dwa zadania rozwojowe: „**rozumienie zjawisk świata społecznego (bezrobocie, polityka, ekonomia) jako przygotowanie do pełnienia ról obywatelskich**” oraz „**zmiana i kształtowanie otaczającej rzeczywistości**”.

Wyniki wywiadu przeprowadzonego podczas wstępnych badań jakościowych oraz próbných ilościowych wskazują na ambiwalentne postawy młodzieży wobec „**rozumienia zjawisk świata społecznego (bezrobocie, polityka, ekonomia) jako przygotowania do pełnienia ról obywatelskich**”. Z jednej strony

młodzież deklaruje zainteresowanie zjawiskami świata społecznego (bezrobocie, polityka, ekonomia), potrzebę ich zrozumienia, chęć podejmowania działań na rzecz zmiany i kształtowania otaczającej rzeczywistości, z drugiej — brak zainteresowania, wycofywanie się z życia publicznego. W związku z takimi wynikami badań wstępnych oraz powszechnym w literaturze poglądem o wycofywaniu się młodych ludzi z życia publicznego zmienna A8 „rozumienie zjawisk świata społecznego (bezrobocie, polityka, ekonomia) jako przygotowanie do pełnienia ról obywatelskich” jest badana wyłącznie za pomocą stwierdzeń negatywnych (wyjaśniłam to już w rozdziale metodologicznym). Za diagnostyczne dla określenia stopnia nasilenia zmiennej A8 uznałam negatywne ustosunkowanie się badanych do pozycji kwestionariusza.



Rys. 5.9. Rozumienie zjawisk świata społecznego (bezrobocie, polityka, ekonomia) jako przygotowanie do pełnienia ról obywatelskich — strefa o średnio intensywnym rozwoju społeczno-gospodarczym, pogranicze (województwo lubuskie), $N = 256$
Metoda amalgamacji: pojedyncze wiązanie; odległość wiązania: euklidesowa

W przypadku tego zadania rozwojowego (rys. 5.9.) silnie związane ze sobą pozostają zachowania: *nie lubię angażować się w sprawy ogólne, np. mojego kraju, społeczno-kulturalne* (ZM24) i *nie lubię pełnić żadnych funkcji społecznych czy obywatelskich* (ZM19). W bliskiej odległości od skupienia tych dwu zachowań znajduje się skupienie zachowań: *reguły rządzące polityką są dla*

mnie zupełnie niezrozumiałe (ZM11) i *trudno mi zrozumieć zjawiska świata społecznego (bezrobocie, polityka, ekonomia)* (ZM20).

W obrazie tego zadania wyraźnie widoczny jest bipolarny układ skupień. Jedną grupę tworzą zachowania odzwierciedlające negatywne nastawienie do jakichkolwiek form aktywności (I), a drugą — zachowania świadczące o braku rozumienia świata społecznego (II).

Badana młodzież nie realizuje tego zadania. Średnie poczucie jego opanowania plasuje się poniżej 2,0⁸. Jedynie na pograniczu wschodnim, w strefie o słabym rozwoju społeczno-gospodarczym poczucie przepracowania tego zadania przez młodzież osiąga wartość powyżej 2,0 ($\bar{x} = 2,030$).

Płeć stanowi czynnik różnicujący poczucie realizacji zadania „rozumienie zjawisk świata społecznego (bezrobocie, polityka, ekonomia) jako przygotowanie do pełnienia ról obywatelskich” (istnieje statystycznie istotny związek między płcią a opanowaniem tego zadania; $r = 0,295$; $p < 0,001$).

Każdy okres rozwojowy jest czasem szczególnej dominacji takich, a nie innych zadań. W przypadku badanej młodzieży następuje przesunięcie tego zadania na fazę późniejszą. Takie zjawisko zdają się potwierdzać badania K. RUBACHY (2000, s. 80—82), w których „rozumienie świata” znalazło się wśród zadań uzyskujących najwyższe średnie wskaźniki realizacji (od 1,1 do 1,4) w okresie wczesnej dorosłości.

Zachowania tożsamościowe badanej młodzieży są, być może, związane z wydłużającym się procesem kształcenia, planowanymi przez młodzież studiami. Na czas studiów przypada okres zawieszenia pomiędzy dorastaniem a wczesną dorosłością. Z punktu widzenia dorastających rozumienie wydarzeń politycznych nie jest zadaniem rozwojowym. Do podobnych wniosków prowadzą także badania R.Ł. DRWAŁA (1993). Czas do 29. roku życia należy traktować jako okres nowicjatu⁹ przed realizacją tego zadania.

Okazuje się zatem, że wiele złożonych pojęć nowoczesnej ekonomii i polityki jest poza zasięgiem młodych ludzi, o słabej jeszcze zdolności do abstrakcyjnego myślenia. Każdy człowiek, na sobie właściwy sposób, kształtuje własne ujęcie pojęć takich, jak: demokracja, sprawiedliwość, wolność. Doświadczenia z dzieciństwa i wczesnego dorastania dostarczają podstawy do tych pojęć. Niewątpliwie duże zainteresowanie i motywacja własna podmiotu podnosi po-

⁸ W celu określenia stanu opanowania zadania zsumowałam wagi przypisywane poszczególnym odpowiedziom. Za odpowiedź diagnostyczną osoba badana otrzymywała 3, za niediagnostyczną — jeden punkt, a 2 punkty — za odpowiedź „nie wiem”. W przypadku opisywanego zadania rozwojowego odpowiedzią diagnostyczną jest fałsz. Średnie wielkości poczucia opanowania tego zadania rozwojowego przez młodzież (\bar{x}) mieszczą się w przedziale 1—3 (1 — prawda, 2 — nie wiem, 3 — fałsz), przyjmują wartość poniżej 2,0 (średnią 2,0 uznano za próg opanowania zadań).

⁹ Pojęcie wprowadzone przez D.J. Levinsona na oznaczenie pierwszych lat fazy rozwojowej, w których jednostka zapoznaje się z nowymi zadaniami i jest wprowadzana przez starszych do nowych ról.

ziom ich rozumienia. Nowoczesne społeczeństwa mają wiele złożonych problemów społecznych. Skutki wielu procesów nie są jasne, różne też wywołują je przyczyny. Utrudnia to młodym ludziom ich rozumienie.

Niskie poczucie rozumienia zjawisk społecznych przez młodzież wynika zapewne z niskiego poziomu wiedzy na temat zjawisk życia społecznego (polityka, ekonomia, demokracja, aktywność). Wiedza ta nie tylko jest ważna dla utrzymania i rozwoju demokracji, ale podtrzymuje również rozwój samej jednostki, stanowi warunek podnoszenia świadomości społeczeństwa. Wraz z dostępem do wiedzy wzrasta stopień krytycyzmu. Choć programy wychowania obywatelskiego już od kilku lat realizowane są w Polsce, to występuje dysproporcja między bogatymi treściowo projektami z zakresu wychowania obywatelskiego obowiązującymi w liceum ogólnokształcącym w ramach przedmiotu „wiedza o społeczeństwie” i rezultatami kształcenia w tym zakresie (szerzej: SZCZUREK-BORUTA, 2005c, s. 24—35). W procesie edukacyjnym młodzież ma wolny dostęp do wiedzy, jest zaznajamiana z podstawowymi zasadami demokratycznej formy życia, do jakiej winna być przygotowywana w całym procesie kształcenia, aby w przyszłości sama mogła wspierać te zasady, jednak nie przejawia i nie podejmuje żadnej aktywności społecznej.

Niskie poczucie znacznej grupy młodzieży rozumienia zjawisk świata społecznego ma nie tylko doraźne konsekwencje, ale powoduje także dalsze skutki, nie prowadzi bowiem — jak zauważa Urszula JAKUBOWSKA (1999) — do popierania silnego państwa, działającego na podstawie zasad prawa i moralności. Do rozwoju społeczeństwa obywatelskiego świadomie przyczyniają się osoby posiadające wiedzę na temat zjawisk życia społecznego, starające się rozumieć te zjawiska i skłonne do aktywności w sferze publicznej.

Do wykluczenia społecznego jednostki (KWIECIŃSKI, 2002b) dochodzi bądź z skutek działania innych ludzi, którzy ją wykluczają, bądź z inicjatywy jej samej, często bowiem w wyniku napięć następuje jej wycofywanie się z różnych aspektów życia społecznego, czego być może empirycznym wskaźnikiem jest słabe poczucie przepracowania opisywanego zadania. Rozważając zjawisko wykluczenia społecznego, znów należy mieć na uwadze wzajemną relację między ludzkim działaniem i odpowiedzialnością — z jednej strony, a rolą sił społecznych, które kształtują warunki życia ludzi — z drugiej. Na podjęty problem można spojrzeć z punktu widzenia studiów kulturowych oraz założeń materializmu jako jednego z prądów intelektualnych, wywierających duży wpływ na rozwój studiów kulturowych. Główny nacisk kładzie się tu na zmienny charakter formacji społecznych uwarunkowany w zasadniczej mierze przez materialne warunki życia (BARKER, 2005, s. 13). Nie zachęcają one do zaangażowania. Społeczeństwo nie stawia takiego zadania przed dorastającymi. Być może młodzież dostrzega także „paradoks demokracji” (GIDDENS, [2001] 2005, s. 453) polegający na tym, że — z jednej strony — demokracja rozpowszechnia się na całą kulę ziemską, z drugiej zaś — panuje pewne rozczarowanie procesem demokratycznym.

5.1.9. Zmiana i kształtowanie otaczającej rzeczywistości

W opanowaniu tego zadania chodzi przede wszystkim o rozwijanie intelektualnych i instrumentalnych zręczności, koniecznych do kształtowania obywatelskich kompetencji. Od pewnego czasu także w Polsce celem działalności placówek szkolnych stało się rozwijanie umiejętności rozumienia pojęcia prawa, rządu, ekonomii, polityki, geografii i społecznych instytucji, które odpowiadają za nowoczesny świat. Wszystko to służy kształtowaniu kompetencji do radzenia sobie z problemami nowoczesnej demokracji, rozwijania relacji transakcji z *Innymi*. Przeszkodę stanowią indywidualne różnice w umysłowym rozwoju: chodzi o nabywanie języka i znaczeń, przyswojenie pojęć, rozwój zainteresowań, motywacji. Pojęcia kształtowane są przez doświadczenia, dostarczane bezpośrednio przez zmysły, oraz — zastępczo — doświadczenia powstające w trakcie czytania książek (lektur szkolnych czy innych) i dokonywania umysłowych eksperymentów.

Rozszerzenie zakresu wpływu na funkcjonowanie społeczeństwa następuje wskutek podjęcia obowiązków i odpowiedzialności obywatelskiej. Uzyskanie pełnoletności daje czynne prawo wyborcze, z którego korzystanie można rozpatrywać w kategoriach mechanizmu wpływu na rozwój życia społecznego i politycznego.

W koncepcji R.J. HAVIGHURSTA (1953, s. 136—140; 1972, s. 75—82) zadanie syntetyzujące się w kategorii „opanowanie sprawności intelektualnych koniecznych do pełnienia roli obywatela” — przypisane do okresu dorastania — wskazuje na aktywny stosunek młodzieży do otaczającej ją rzeczywistości.

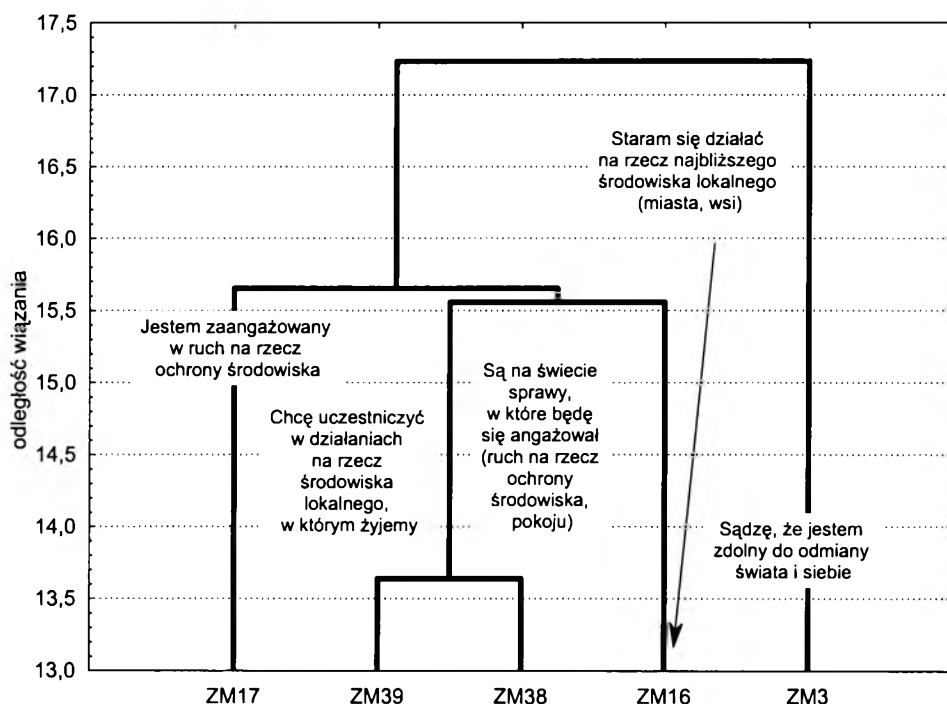
Podstawą indywidualnego rozwoju psychicznego człowieka — aktywnego podmiotu¹⁰ są doświadczenia wynoszone z działań w różnych ośrodkach aktywności. Jego przejawem jest organizacja funkcjonowania i wykształcania się sprawności pełniących funkcje instrumentalne.

Człowiek żyje i rozwija się w określonych warunkach. Odpowiednio do tych warunków kształtują się jego cechy psychiczne, organizuje się jego osobowość jako system samoregulacji. Podstawowe znaczenie dla tej skomplikowanej zależności ma aktywność samego człowieka. Zmieniając świat człowiek zmienia także siebie.

W obrazie zadania „**zmiana i kształtowanie otaczającej rzeczywistości**” (rys. 5.10.) pojawia się układ: *chcę uczestniczyć w działaniach na rzecz środowiska lokalnego, w którym żyjemy* (ZM39) i *są na świecie sprawy, w które będę się angażował (ruch na rzecz ochrony środowiska, pokoju)* (ZM38). W bliskiej odległości od tego skupienia znajduje się zachowanie świadczące o aktywności

¹⁰ M. POREBSKA (1995, s. 3—15) przedstawia zarys koncepcji funkcjonalno-systemowego ujęcia indywidualnego rozwoju psychicznego człowieka — aktywnego podmiotu.

na rzecz środowiska lokalnego i ekologii: *staram się działać na rzecz najbliższego środowiska lokalnego (miasta, wsi)* (ZM16). Z tym z kolei skupieniem związane jest zachowanie: *jestem zaangażowany w ruch na rzecz ochrony środowiska* (ZM17). Optymistyczne są deklaracje młodzieży: *sądzę, że jestem zdolny do odmiany świata i siebie* (ZM3). Zachowania składające się na obraz tego zadania rozwojowego ujawniają rozbieżności między pragnieniami a rzeczywistą aktywnością badanej młodzieży.



Rys. 5.10. Zmiana i kształtowanie otaczającej rzeczywistości — strefa o intensywnym rozwoju społeczno-gospodarczym, centrum (województwo wielkopolskie), $N = 244$
Metoda amalgamacji: pojedyncze wiązanie; odległość wiązania: euklidesowa

Podobnie jak w przypadku poprzedniego zadania pragnienie zmiany i kształtowania otaczającej rzeczywistości przez młodzież, jest niewielkie. Młodzi ludzie mają równie małe poczucie przepracowania tego zadania. Z punktu widzenia dorastających kształtowanie otaczającej rzeczywistości nie jest zadaniem rozwojowym. Poczucie ważności i opanowania tego zadania we wszystkich badanych środowiskach osiągnęło wartość poniżej 2,0. Warto odnotować, że wskaźnik realizacji wyznaczonego przez K. RUBACHE (2000, s. 80—82) zadania rozwojowego nauczycieli w okresie wczesnej dorosłości: „podjęcie obowiązków i odpowiedzialności obywatelskiej” także nie należy do wysokich (znalazło się wśród zadań, które uzyskały najniższe wskaźniki realizacji — po-

niżej 1, z przedziału od 1 do 2). W badaniach K. Rubachy niski poziom zainteresowania tym zadaniem ujawniły przede wszystkim kobiety. Natomiast odmiennie kształtują się wyniki badań przeprowadzonych wśród młodzieży zachodnioniemieckiej — aktywność na rzecz zmiany i postępu jest powszechna (DREHER, DREHER, [1984]; za: DRWAL 1993). Odnotowane różnice w poczuciu wypełniania tego zadania są, być może, konsekwencją innych kulturowych doświadczeń młodzieży polskiej i niemieckiej. Na znaczenie bagażu kulturowego doświadczeń wskazują analizy prowadzone przez badaczy studiów kulturowych. Kultura odgrywa kluczową rolę w procesie kształtowania tożsamości. Dostarcza ideologii nadających pewną spistość doświadczeniom indywidualnym.

Brak chęci młodzieży do zmiany i udziału w kształtowaniu otaczającej rzeczywistości jest, być może, konsekwencją niepowodzenia w opanowaniu poprzedniego zadania: „rozumienie zjawisk świata społecznego (bezrobocie, polityka, ekonomia jako przygotowanie do pełnienia ról obywatelskich)”.

Bierność społeczna, mierzona m.in. udziałem w wyborach parlamentarnych, nie idzie jednak w parze z aktywnością w wyborach do samorządu uczniowskiego (32% badanych deklaruje tego typu aktywność). Młodzież angażuje się zatem jedynie w sprawy jej szczególnie bliskie — związane ze szkołą, będącą miejscem jej życia i aktywności.

W badanej grupie młodzieży — jak wynika z badań jakościowych — dominującą formą tożsamości jest tożsamość lokalna. Wyniki te można interpretować jako negatywną reakcję na obecne w nowoczesnym społeczeństwie tendencje, które prowadzą do zaznaczania się autonomii lokalnej i regionalnej tożsamości kulturowej (GIDDENS, 1990). Młodzież nie interesuje się polityką, jest nią znudzona lub — ze względu na obserwowane kłamstwo i korupcję — odrzuca ją. Niewielu młodych ludzi traktuje politykę jako budowanie wspólnego dobra. Większość uważa ją za aktywność zbędną, będącą źródłem sporów. Tożsamość lokalna¹¹ stwarza podstawę angażowania się w działanie na rzecz osób i grup z najbliższego środowiska, z którymi jednostka identyfikuje się. Powstają dobre warunki do budowania innych form tożsamości, a w efekcie — jak sądzą — sprzyjające kształtowaniu się tożsamości obywatelskiej.

Warunkiem trwałości i stabilności demokracji są nie tylko sprawnie działające instytucje i dobrze skonstruowany system prawny. Równie ważne jest rozwinięte społeczeństwo obywatelskie, składające się z aktywnych obywateli, świadomych swoich uprawnień i powinności. Dostatek wiedzy, ale brak i praktycznych umiejętności wśród badanej młodzieży, brak zrozumienia złożonych problemów politycznych i społecznych — to tylko wybrane problemy, którym musi stawić czoła edukacja. Nie wystarczy bowiem wiedzieć, jak działać i co

¹¹ J. NIKITOROWICZ (2001, 2005), wyróżniając etapy rozwoju tożsamości, jeden nich określa jako kształtowanie się tożsamości lokalnej.

robić, jeśli nie wiemy, dlaczego należy to robić. Właśnie wychowawczy aspekt programu kształcenia jest szczególnie istotny. Trzeba kreować i rozwijać nastawienia etyczne i moralne, w których pozytywnie wartościowane są aktywność obywatelska i aktywność prospołeczna.

Każda czynność jest wynikiem zależności człowieka od otoczenia, próbą uregulowania stosunków podmiotu z otoczeniem, wyrazem potrzeb podmiotu lub jego zadań. Wielokrotnie pisał o tym T. Tomaszewski. Sam przebieg czynności również zależy od otoczenia. W określonym społeczeństwie, w danej fazie rozwoju historycznego stabilizuje się odpowiedni poziom potrzeb i zadań, a także warunków, w jakich ludzie muszą je realizować, i sposobów, jakimi się posługują (na te warunki wskazuje TZT T. Lewowickiego). W obecnej sytuacji, za czym przemawiają i co ilustrują wyniki badań własnych — młodzież nie ma silnie rozbudzonych potrzeb rozumienia zjawisk świata społecznego oraz udziału w jego zmianie, a co za tym idzie — brak motywacji do podejmowania tego typu czynności. Sytuacja ta jest wynikiem istniejących warunków obiektywnych i subiektywnych oraz trudności czy też permanentnego kryzysu, który od dłuższego czasu przeżywa Polska. Trudności obiektywne wynikają ze zmienności otoczenia, ze zmiany warunków, z nowych zadań, jakie człowiek otrzymuje. Trudności subiektywne pojawiają się wówczas, gdy człowiek nie może sprostać wymaganiom. Trudności obiektywne i subiektywne — pozostające w ścisłym związku — często powodują deprywację, przeciążenia, zagrożenia i utrudnienia.

W sytuacji trudnej zachowania człowieka cechuje wycofywanie się bądź zwiększona mobilizacja sił i reorganizacja struktury czynności, co dostrzec można w przypadku młodzieży żyjącej w strefie o słabym rozwoju społeczno-gospodarczym. Przejawiane przez młodzież zachowania tożsamościowe mają w zasadzie charakter instrumentalny, tzn. zmierzają do przezwyciężenia trudności i obiektywnie ułatwiają osiągnięcie wyniku. Ilustrują to następujące wypowiedzi:

- (...) [15.] *Wydaje mi się, że spełnianie potrzeb tożsamości wiąże się również z dążeniem*
[16.] *do spełnienia swoich marzeń, jak na przykład wymarzone studia, praca. Nie należy*
[17.] *czekać na coś, czego się pragnie, siedząc w fotelu przed telewizorem, ale trzeba samemu*
[18.] *wyść naprzeciw wszystkim problemom, stawić im czoło i przezwyciężyć je. Nikt nigdy*
[19.] *nie powiedział mi, że życie jest proste i dlatego moje życie, choć było bardzo trudne i*
[20.] *zawsze było pod górkę, nie było złe. Poprzez te życiowe problemy umiałem się cieszyć*

[21.] *banalami, jak na przykład widok moich rodziców tańczących razem przy ulubionej*

[22.] *piosence (...)*

(wywiad 39)

(...) [26.] *Myślę, że warto jest poświęcić się nauce (yy) i będzie jakaś korzyść w przyszłości*

[27.] *z tego (...) mhm (...). Po ukończeniu szkoły chciałbym zostać Kimś, człowiekiem, który*

[28.] *będzie pomagał yy biednym ludziom, chorym mhm (...)*

(wywiad 61)

5.1.10. Ustalenie systemu wartości

W zakresie kształtowania się osobowości dochodzi do odkrycia bogactwa życia psychicznego, nazwanego też „odkryciem jaźni”. Powoli ustala się obraz samego siebie i kształtuje się pogląd na świat. Chyba najbardziej znaczącym rysem okresu dorastania jest pojawienie się w centrum przeżyć dziecka problemu wartości. „Wszystko, co mówi się o przeżyciach okresu pokwitania i dojrzewania — obok pewnego zachwiania hormonalno-uczuciowego — pozostaje pod znakiem wartości, celów, ukierunkowań, ideałów oraz dążenia do znalezienia wśród nich miejsca dla własnego »ja« i dynamizmów osobowych [...]. Młodzież poszukuje swojej drogi życiowej, powołania” (CHŁOPKIEWICZ, 1987, s. 136—138; ŁAPIŃSKA, ŻEBROWSKA, 1986, s. 755—788).

E.H. Erikson włącza do swojej koncepcji niniejsze fakty. Próbuje wydobyć pewne uniwersalne znaczenie tej fazy. Jego zdaniem młodzież stara się zapewnić poczucie ciągłości i podobieństwa, które będzie obejmowało wszystkie dotychczasowe zmiany. Próbuje zatem określić swoją tożsamość (por. ERIKSON, [1950] 2000, s. 272—274). Dorastający chętnie przyjmuje aprobatę i uznanie ze strony swoich rówieśników (opanowanie zadania A1: „osiąganie dojrzałych relacji z grupą przyjaciół rówieśników”), szuka też potwierdzenia ze strony wychowawców i jest bardzo podatny na inspirujące style życia. Właśnie w tym czasie „najsilniej przemawia do niego ideologiczny potencjał społeczeństwa” (ERIKSON, 1968a, s. 128). Samo pojęcie „ideologia” E.H. Erikson pojmuje po części jako system o określonych cechach i określonych przynależnościach, a po części — jako pewien „styl życia”, zespół poglądów na świat (światopogląd). Ideologie mają pozytywne naznaczenie, służą bowiem kanalizowaniu młodzieżnych energii, wskazują sposoby na godne życie, dają możliwość zaangażowania i określania własnej tożsamości w działaniu. Ideologie potraktowane są

przez E.H. ERIKSONA (1968a, s. 135) jako nieodzowny „opiekun” tworzącej się tożsamości, jednocześnie niosą też pewne niebezpieczeństwa.

Obecność człowieka w świecie jest obecnością doświadczającą (ANZENBACHER, 1987, s. 18), toteż owo doświadczanie stanowi źródło wszelkiej nauki i refleksji, towarzyszących człowiekowi doświadczającemu od początku życia aż po jego kres. Proces edukacyjny — mocno uwikłany w świat wartości podmiotów w nim uczestniczących — można rozpatrywać atrybutowo (wartość — nieodłączna, konstytutywna cecha antroposfery) oraz zarazem procesualnie (uwikłanie podmiotów edukacyjnych w dynamicznie zmieniającej się sieci antroposfery aksjologicznej).

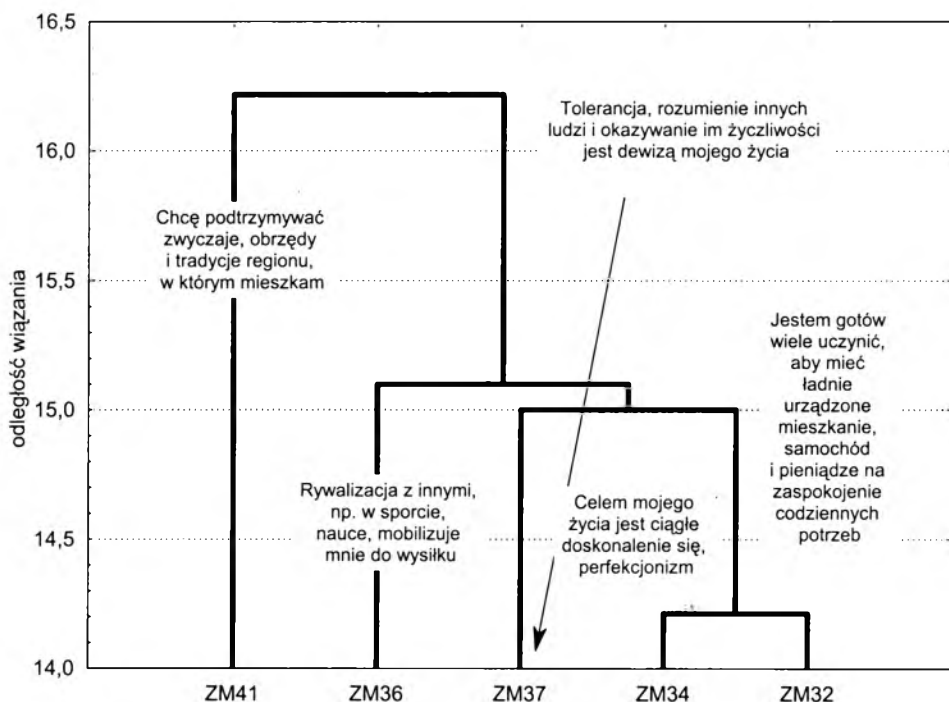
Wartości stanowią sens, sposób myślenia o świecie i funkcjonowania w nim. Samo pojęcie wartości, oczywiście, nie jest jeszcze — idąc Hartmannowskim tropem — wartością. Ale operując wartościami oraz modyfikując je i ich doświadczając, lepiej (wnikliwiej) poznaje się ów antroposferyczny świat i z reguły bardziej autentycznie ustosunkowuje się do niego. Istotne jest wszakże, czy to ustosunkowanie się człowieka do świata wartości ma charakter jedynie odzwierciedlający „zastaną” rzeczywistość, czy charakter refleksyjny, podmiotowy, transcendentálny, wykluczający ową niemożliwą do zniesienia, bezwartościową „jałowość” cywilizacji konsumpcyjnej (SUCHODOLSKI, 1990; OSTROWSKA, 1998, s. 249).

Człowiek chce wiedzieć, „dokąd” i „którędy” podążać w życiu. Dlatego ciągle poszukuje drogowskazu — są nim wartości, stanowiące niezwykle ważny problem dla edukacji szkolnej i nauki o niej (szerzej: DENEK, 2002). Wprowadzenie młodego pokolenia w świat wartości jest niezbędne, by przekazywać określony obraz świata. Rola nauczyciela polega na stwarzaniu w czasie zajęć dydaktyczno-wychowawczych wielu sytuacji aksjologicznych, pomagających uczniom w rozpoznawaniu, rozumieniu, akceptowaniu i respektowaniu wartości (PASTERNAK, 1991). Akceptowane przez człowieka wartości wyznaczają kierunek jego postępowania, choć nie określają formalnych aspektów zachowania. Nie zawsze bowiem obserwowalne zachowania odzwierciedlają zbudowaną i akceptowaną przez człowieka hierarchię wartości. Stąd ważna dla rozważań teoretycznych staje się relacja między wartościami a ludzkim działaniem (postawami). Świadomy rozwój człowieka prowadzi do wzrostu znaczenia wartości w stosunku do jego potrzeb. Jednostka ma prawo do samodzielności wyboru, a przede wszystkim wolności (GAWEŁ-LUTY, 1996, s. 35).

„Ustalenie systemu wartości” stanowi kolejne zadanie, któremu młodzież we wstępnych badaniach jakościowych nadała status zadania okresu dorastania. Warto dodać, że według E.H. Eriksona ważne jest ono dla fazy adolescencji, natomiast R.J. Havighurst pomija je w swojej klasyfikacji. Realizacja tego zadania prowadzi do uzyskania autonomii poznawczo-ewaluatywnej, oznacza bowiem posiadanie własnych wartości, kryteriów ocen, indywidualnych celów i określonych sposobów ich realizacji, własnego światopoglądu, takich zatem,

za które bierze się pełną odpowiedzialność, opartych ostatecznie na własnym osądzie, przekonaniu, akceptacji.

Zastosowana metoda analizy skupień ujawnia, iż w obiekcie „ustalenie systemu wartości” (rys. 5.11.) znalazły się w bliskiej odległości od siebie takie zachowania tożsamościowe, jak: *celem mojego życia jest ciągle doskonalenie się, perfekcjonizm* (ZM34); *jestem gotów wiele uczynić, aby mieć ładnie urządzone mieszkanie, samochód i pieniądze na zaspokojenie codziennych potrzeb* (ZM32). Skupienie tych dwóch zachowań tożsamościowych znajduje się w niewielkiej odległości od zachowania: *tolerancja, rozumienie innych ludzi i okazywanie im życzliwości jest dewizą mojego życia* (ZM37), które z kolei silnie związane jest (leży bowiem w niewielkiej odległości) z zachowaniem świadczącym o znaczeniu, jakie młodzi ludzie przypisują do wszechobecnej we współczesnym społeczeństwie rywalizacji: *rywalizacja z innymi, np. w sporcie, nauce, mobilizuje mnie do wysiłku* (ZM36). W obrazie tego zadania rozwojowego występują także zachowania będące konsekwencją nabycia przez młodzież we wcześniejszym etapie rozwoju tożsamości lokalnej. Wskazuje na to zachowanie: *chcę podtrzymywać zwyczaje, obrzędy i tradycje regionu, w którym mieszkam* (ZM41).



Rys. 5.11. Ustalenie systemu wartości — strefa o intensywnym rozwoju społeczno-gospodarczym, centrum (województwo wielkopolskie), $N = 244$

Metoda amalgamacji: pojedyncze wiązanie; odległość wiązania: euklidesowa

Proces nabywania tożsamości rodzinnej i lokalnej jest naturalny, często odbywa się bez pomocy szkoły, dzięki kontaktom z rodziną, sąsiadami. Niewielkie odległości między obiektami świadczą o tym, że pary skupień są dostatecznie podobne, aby można je było połączyć.

Dla grupy młodzieży żyjącej w centrum Polski, w strefie o intensywnym rozwoju społeczno-gospodarczym (województwo wielkopolskie) w bliskiej odległości od siebie znalazły się: *zaspokojenie potrzeb życia codziennego* (ZM32) oraz *perfekcjonizm* (ZM34). Tym samym struktura wartości kształtowana jest przez dobra materialne — konsumpcję, oraz przez wewnętrzną doskonałość, która może pomóc w osiąganiu tych dóbr. Dopiero one pozwalają na *zachowanie tolerancyjne* (ZM37).

W przypadku grupy młodzieży z pogranicza, ze strefy o średnio intensywnym rozwoju społeczno-gospodarczym (województwo lubuskie) miejsce *perfekcjonizmu* (ZM34) zajęły *tolerancja i rozumienie Innych* (ZM37). Tutejsza młodzież w swej strukturze wartości umieszcza przede wszystkim *potrzeby codzienne* (ZM32), czyli to, co umożliwia życie na określonym poziomie, a wszelkie działania, zachowania służące realizacji tych potrzeb są przez nią tolerowane. Możliwe, że jest to wynik wyuczonej zaradności młodych ludzi — w ich przekonaniu juma, prostytutka są usprawiedliwione, bo służą zdobyciu środków do życia (KURZEPA, 1998, 2001, 2005).

Interesujące wydaje się przywiązywanie większej uwagi przez młodzież z pogranicza, ze strefy o słabym rozwoju społeczno-gospodarczym (województwo podlaskie) do tolerancji i perfekcjonizmu. Tolerancja — tutaj inaczej pojmowana niż na pograniczu zachodnim — jest wysoko ceniona przez młodych ludzi. Zachowania tolerancyjne znajdują się w bliskiej odległości od celu życiowego, jakim jest *doskonalenie siebie* (ZM36). Potrzeby codzienne schodzą na plan dalszy. Na pograniczu wschodnim tolerancja rozwija się niejako naturalnie. Perfekcjonizm staje się siłą napędową w dążeniu do osiągania innych celów, przede wszystkim w realizacji potrzeby wyrwania się z ubóstwa i zapewnienia sobie w przyszłości lepszego życia.

„Ustalenie systemu wartości” należy do istotnych, realizowanych przez młodzież, zadań rozwojowych. Poczucie opanowania tegoż zadania (osiągające wartość od 2,404 do 2,524) — w porównaniu z pozostałymi zadaniami — sprawia, że plasuje się ono na czwartym miejscu prawie we wszystkich badanych środowiskach; wyjątek stanowi pogranicze wschodnie, strefa o słabym rozwoju społeczno-gospodarczym, gdzie zadanie to zajmuje dopiero szóste miejsce. Najwyższą średnią wartość — 2,524 — osiąga na pograniczu zachodnim, w strefie o średnio intensywnym rozwoju społeczno-gospodarczym. Średnie wielkości poczucia opanowania tego zadania plasują się zatem wśród wartości wysokich w porównaniu z poczuciem przepracowania innych zadań. Czynnikiem różnicującym poziom opanowania tego zadania jest wyznaczenie ($r = 0,251$; $p < 0,001$).

Uzyskane wyniki badań własnych korzystnie prezentują się na tle innych badań, których wyniki rozkładają się np. niejednorodnie (badani różnią się pod względem „nabywania zbioru wartości i systemu etycznego”; GŁUCHOWSKA-BOGACKA, 2002, s. 41—42) bądź wskazują, że ustalenie hierarchii wartości jest zadaniem dominującym dopiero w okresie wczesnej dorosłości (RUBACHA, 2000, s. 91—93).

Kwestię wypełniania omawianego zadania wydają się ilustrować wyniki wywiadu narracyjnego, który ujawnił, że młodzież stawia pytania o priorytety życiowe, kryteria wyborów zawodowych, stara się zbudować wizję własnego życia. Ten rodzaj aksjologicznej relacji ma swoje konteksty w środowisku życia badanych. Konteksty te wyznaczone są przez obszary TZT: drugi — kultura, szósty — potencjał społeczno-gospodarczy. W środowisku zawsze krzyżują się różnorodne oczekiwania. Dialektyka stosunków społecznych wyklucza gładkie powielanie składników kultury i stosunków władzy w domenie poczynań jednostek. Ta sytuacja wymaga podjęcia decyzji co do podstawowych priorytetów. Podsuwa potrzebę rozstrzygnięć w sferze wartości. Młodzież wybiera, definiuje, weryfikuje kryteria własnych zachowań. Te działania układają się w życiu osobistym oraz w planach, aspiracjach edukacyjnych i zawodowych w mniej lub bardziej wyraźną całość, opisaną za pomocą terminów celów i kierunków działania, w całość zorientowaną przez system stabilnych zasad moralnych oraz wizję przyszłości. Empiryczną egzemplifikację może stanowić wypowiedź:

- (...) [6.] *Kim jestem? — wydaje mi się, że osobą, która poszukuje, która
nie zawsze wie, jak się*
[7.] *zachować, nie zawsze wie, co ma powiedzieć, jest zwariowana,
pełna energii, ale przede*
[8.] *wszystkim wydaje mi się, że mam w sobie wielkie wartości, że cenię
miłość, cenię przyjaźń,*
[9.] *zaufanie i cenię ludzi i staram się ich oceniać poprzez wnętrze, nie
poprzez to, co lubią, ale*
[10.] *to, co robią. Wydaje mi się, że każdy z nas, każdy człowiek jest
bardzo ważny (...)*
(wywiad 28)

5.2. Determinanty poczucia wypełniania zadań rozwojowych adolescentów

Każdy człowiek włączony jest w funkcjonowanie różnych systemów. Przez uczestnictwo w systemie społecznym dana jednostka wchodzi w nowy typ stosunków i zależności z otaczającym światem. Te nowe stosunki i zależności stają się podstawą jej zadań. Potrzeby i zadania są głównymi czynnikami pobudzającymi człowieka do aktywności i nadającymi jej określony kierunek. Aktywność człowieka polega albo na zaspokajaniu potrzeb, albo na wykonywaniu zadań. Motywacja aktywności jednostki opiera się zatem na potrzebach i na zadaniach.

Wyniki przeprowadzonych badań własnych nad wypełnianiem zadań rozwojowych adolescentów świadczą o tym, że idea zadań rozwojowych może stanowić dla pedagogiki użyteczną ramę wskazującą zadania, których przeprowadzanie jest istotne w różnych momentach czasowych osobowego życia.

Dla jednostki są to podstawowe zadania (bliskie) do opanowania, dla pedagogiki — cele działań edukacyjnych, które realizowane, przepracowywane zgodnie z progresywnym porządkiem prowadzą do coraz wyższego osobowego i społecznego rozwoju, przyczyniając się w efekcie do realizacji podstawowego dalszego zadania, a mianowicie — kształtowania tożsamości.

Opanowanie zadań rozwojowych na płaszczyźnie strategicznej sprzyja tworzeniu przesłanek kształtowania się tożsamości jednostki rozumiejącej, na płaszczyźnie taktycznej zaś pozwala na zabezpieczanie warunków rozwoju, z kolei na płaszczyźnie operacyjnej umożliwia zagwarantowanie najwyższego poziomu ich wykonania.

Koncepcja zadań rozwojowych uświadamia pedagogom, że **zadaniem edukacji szkolnej jest umożliwienie młodym ludziom uczestniczenia w opanowywaniu zadań rozwojowych**. Zadania rozwojowe — w koncepcji R.J. Havighursta — nie są bowiem bezpośrednio dane przez społeczeństwo, ale przekazywane jednostce do „ćwiczenia”. Zadaniem edukacji staje się zatem tworzenie okazji do podejmowania indywidualnych ćwiczeń.

Wypełnianie zadań rozwojowych adolescentów jest współcześnie nieodłącznie związane z postulowanym modelem życia społecznego. Zarówno codzienne obserwacje, jak i prowadzone badania empiryczne inspirowały do poszukiwania wciąż nowych wyznaczników zadań rozwojowych. Coraz częściej odnajdujemy je w poziomie i standardach życia, zdolności do realizowania wyznaczonych sobie przez młodzież celów i dążeń życiowych w ważnych momentach społecznej egzystencji.

Zastosowana w badaniach własnych lista 10 zadań rozwojowych zawiera część zadań związanych z okresem adolescencji i okresami sąsiednimi, wymienianych przez R.J. Havighursta i innych autorów, wzbogacona zaś została o zadania ważne w odczuciu współczesnej młodzieży polskiej. Należą do nich zadania związane ze zmianami rozwojowymi, nad którymi dorastający nie sprawuje

faktycznie kontroli (takimi jak zmiany wyglądu zewnętrznego), chociaż może podejmować pewne działania wpływające na postrzeganie stopnia ich realizacji. Realizacja niektórych zadań wymaga pomocy innych ludzi, ich współpracy lub przynajmniej przyzwolenia: „osiąganie dojrzszych relacji z grupą przyjaciół rówieśników”, „poszukiwanie partnera życiowego — miłości”, „osiąganie niezależności emocjonalnej i ekonomicznej od *Innych*”. Są też zadania, dla których standardy realizacji może tworzyć sam dorastający: „ustalenie systemu wartości”, „uzyskanie wiedzy o sobie”, przy czym nie jest obojętne, jaki będzie stopień zgodności tych standardów z normami i oczekiwaniami społecznymi (rówieśników, dorosłych, szkoły).

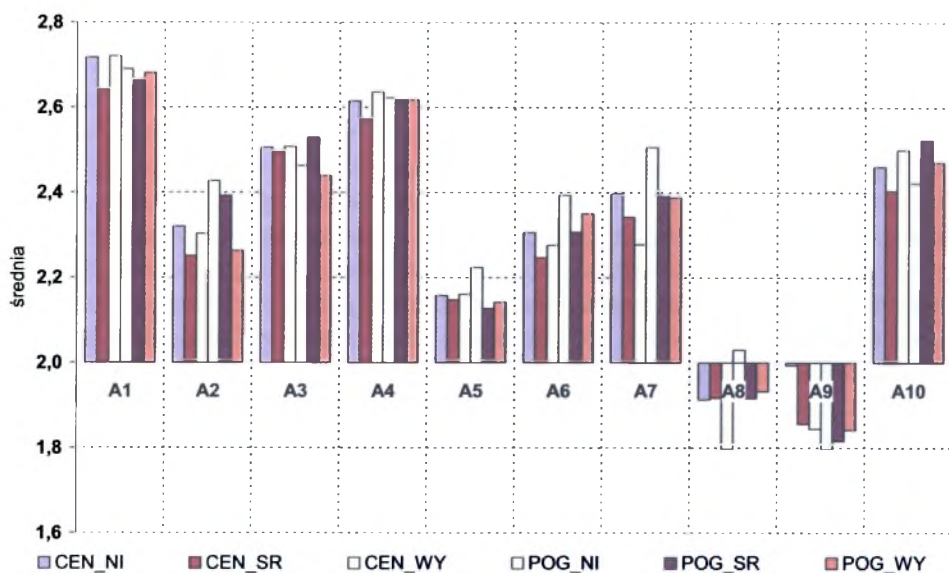
Na tle wyników uzyskanych za pomocą metody analizy skupień można zauważyć podobieństwo układu zachowań tożsamościowych budujących obraz zadań rozwojowych oraz podobną siłę związku pomiędzy nimi (podobne odległości euklidesowe pomiędzy zmiennymi).

Według wyników przeprowadzonych badań (rys. 5.12.) młodzież jako najważniejsze zadania rozwojowe traktuje: „osiąganie dojrzszych relacji z grupą przyjaciół rówieśników” (A1), „osiąganie niezależności emocjonalnej i ekonomicznej od *Innych*” (A4), „poszukiwanie partnera życiowego — miłości” (A3), „ustalenie systemu wartości” (A10), „wybór i przygotowanie do zawodu” (A7), „osiąganie kompetencji w realizacji zadań szkolnych” (A6), „opanowanie roli społecznej właściwej dla swojej płci” (A2), „uzyskanie wiedzy o sobie” (A5).

W badaniach ustalono, że dwa zadania: „rozumienie zjawisk świata społecznego (bezrobocie, polityka, ekonomia) jako przygotowanie do pełnienia ról obywatelskich” (A8) oraz „zmiana i kształtowanie otaczającej rzeczywistości” (A9) nie są wypełniane przez młodzież ani w centrum, ani na pograniczach Polski.

W przypadku tych dwóch zadań występuje brak wyraźnego wsparcia w ich przeprowadzaniu. Społeczeństwo jest zbyt ubogie w takie programy kształcenia, które w sensie pragmatycznym przybliżyłyby dorastających do problemów funkcjonowania w świecie społecznym. Być może w tym tkwi niezgodność pomiędzy usytuowaniem tych zadań przez młodzież w okresie dorastania oraz przesunięciem ich realizacji na fazy następne.

R.J. Havighurst rozpatrywał realizację zadań rozwojowych w kontekście oczekiwań społecznych skorelowanych z programami szkolnymi realizowanymi w USA na początku lat pięćdziesiątych XX w. Ich cechą charakterystyczną było praktyczne przygotowanie uczniów do wypełniania różnorodnych ról społecznych. Większy nacisk położono na umiejętności niż na wiedzę, na doświadczanie przez uczniów różnorodnych problemów społecznych, na rozwiązywanie kwestii spornych, np. etnicznych, związanych z mniejszościami. Program ten doprowadził do spadku poziomu intelektualnego absolwentów szkół. Sprzyjał także dobrej orientacji i umiejętności poruszania się w zinstytucjonalizowanym



Rys. 5.12. Poczucie wypełniania zadań rozwojowych adolescentów w centrum i na pograniczach Polski w strefach zróżnicowanych pod względem rozwoju społeczno-gospodarczego, $N = 1232$

CEN_NI: strefa o słabym rozwoju społeczno-gospodarczym, centrum (województwo świętokrzyskie)

CEN_SR: strefa o średnio intensywnym rozwoju społeczno-gospodarczym, centrum (województwo łódzkie)

CEN_WY: strefa o intensywnym rozwoju społeczno-gospodarczym, centrum (województwo wielkopolskie)

POG_NI: strefa o słabym rozwoju społeczno-gospodarczym, pogranicze (województwo podlaskie)

POG_SR: strefa o średnio intensywnym rozwoju społeczno-gospodarczym, pogranicze (województwo lubuskie)

POG_WY: strefa o intensywnym rozwoju społeczno-gospodarczym, pogranicze (województwo śląskie)

A1 A2...A10 — zadania rozwojowe

świecie społecznym (szerzej na temat specyfiki szkolnictwa amerykańskiego m.in.: SOWELL, 1996).

W polskim szkolnictwie nadal dominuje kształcenie oderwane od praktyki. Uczniowie nie są przygotowywani do podjęcia dorosłych ról społecznych poprzez aktywne uczestnictwo w życiu publicznym (ilustrują to wyniki badań w zakresie braku realizacji dwóch zadań: A8, A9). Wyniki przeprowadzonych badań wydają się mieć potwierdzenie w założeniach teorii J. Habermasa, który uznawał „ideologię osiągnięć” i „polityczną bierność” za podstawowe elementy społeczno-psychologiczne, zapewniające w świadomości społeczeństwa podstawę (konieczną dla interesu systemu) lojalności mas. Wynik ten ilustruje rozstrzygnięcie podwójnej sprzeczności, stanowiącej istotę legitymizacji późnokapitalistycznego panowania. Odpowiedzią na pierwszą sprzeczność są różne osiągnięcia uczniów w konkurencyjnej walce, co w osobliwy sposób określa istniejącą równość społeczną jako sprawiedliwą (HABERMAS, 1976, s. 322 n.). Na drugą sprzeczność odpowiedzią jest proces legitymizacji, który zapewnia „lojalność mas”, ale bez współuczestnictwa, nieuczestniczenie w życiu społecznym, wyborach (HABERMAS, 1976, s. 309).

Do określenia tożsamości współczesnego młodego pokolenia używa się pojęcia „globalny nastolatek” (GROSSBERG, 1989; podają za: MELOSIK, 2004, s. 84—86). „Globalny nastolatek” łatwo komunikuje się w ramach swoistego kulturowego pragmatyzmu, szuka tego, co łączy — wspólnego kodu kulturowego, wspólnej kulturowej symboliki, a nie tego, co dzieli. Jest maksymalnie tolerancyjny dla różnic i odmienności. Jednocześnie cechuje go sceptycyzm wobec jakiegokolwiek zaangażowania się, głębszego uczestnictwa. Stoi z boku, w żadnym wypadku nie interesuje się polityką. W sytuacji braku jasnych odpowiedzi na postawione pytania egzystencjalne, w kulturze pełnej sprzeczności, konieczności nieustannej adaptacji do inwazyjnej chaotycznej zmiany, brak zaangażowania stanowi warunek kulturowego przetrwania.

Odroczenie — jak można sądzić — jest jedynym doraźnym sposobem rozwiązania niektórych zadań. Starcie spolaryzowanych oczekiwań społecznych przypisanych do okresu dojrzewania z potrzebami indywidualnymi stawia jednostki w sytuacji wyboru, który — do pewnych granic — może być odsuwany. Przychodzi jednak taki moment, w którym staje się już koniecznością, dlatego systematycznie z wiekiem wzrasta ważność tych zadań.

Na podstawie analizy różnych zadań rozwojowych przewidzianych do realizacji w piątej fazie rozwoju psychospołecznego można stwierdzić, że niektóre z nich nie mieszczą się w granicach spraw, które szkoła potrafi skutecznie rozwiązywać. Zapewne dlatego właśnie stawiane są nierealne żądania pod adresem oświaty, a w konsekwencji — odczuwane jest rozczarowanie co do jej funkcjonowania, bo przecież większość tych zadań nie dotyczy opanowania materiału przez konkretnego ucznia, ale dotyczy spraw z pogranicza możliwości instytucji oświatowych. Już Jan SZCZEPAŃSKI (1989, s. 53) pisał, że „dramat współczesnych instytucji oświatowych polega na tym, że społeczeństwo ludzi dorosłych, nie widząc w sobie możliwości naprawienia wszystkich sknoconych spraw życia zbiorowego, domaga się, by oświata stała się czynnikiem doskonalenia i naprawy, i rzeczywiście oczekuje od instytucji oświatowych cudu. Zaś instytucje te mogą tylko reprodukować to, co dzieje się naokoło nich. Mogą bowiem funkcjonować tylko zgodnie z ramami, prawami, obyczajami i zadaniami, jakie to społeczeństwo im ustanowiło”.

Sekwencja specyficznych zadań rozwojowych, jakie w danej fazie życia człowiek musi wypełnić, wynika z biologicznego rozwoju i zinternalizowanych oczekiwań społecznych (HAVIGHURST, 1953, 1972). Pomyślnie realizowanie pojawiających się nowych zadań życiowych nie jest wolne od napięć, zawsze wymaga reorganizacji wcześniejszych celów i zachowań. Reorganizacja ta stanowi istotę rozwoju i jest warunkiem podejmowania zadań następnych, tworzy podstawy pod dalsze przekształcenia rozwojowe (TYSZKOWA, 1988b).

Wyniki przeprowadzonych badań potwierdzają istnienie uniwersalnej logiki rozwoju wskazywanej przez E.H. Eriksona. Różnorodność środowisk życia nie przeczy występowaniu pewnej wspólnej, uniwersalnej logiki zadań rozwojowych.

Jednostki mają potrzeby zarówno indywidualne, jak i wspólne ludziom tego samego pokolenia, znajdującym się w tej samej fazie rozwojowej. Przejście podobnego treningu kulturowego i zbliżony moment indywidualnego rozwoju dodatkowo upodabniają repertuar i charakter potrzeb jednostki. Zadania rozwojowe pojawiają się i są wypełniane w następstwie potrzeb indywidualnych, pozostających w mediacji z potrzebami społecznymi.

Szkola nie może przejmować odpowiedzialności za realizację wszystkich zadań. W odniesieniu do niektórych zadań główna odpowiedzialność spoczywa na rodzinie. Czy zatem szkoła może zaprogramować działania, które podważają wzorzec rodziny? Czy szkoła może i powinna podnieść poziom dokonań w tym zakresie? Te pytania nie wyczerpują tematu. Wskazują na konieczność podjęcia dalszych badań.

5.2.1. Czynniki społeczno-demograficzne a wypełnianie zadań rozwojowych

W psychologii rozwoju człowieka, korzystającej z psychologii różnic indywidualnych, zwraca się uwagę na to, że ludzie podlegają tej samej uniwersalnej logice rozwoju jako istoty żywe (zgodność rozwoju z prawami natury) i jako istoty społeczne, żyjące pośród innych ludzi, ale jednocześnie każdą jednostkę charakteryzuje jej własna, niepowtarzalna, indywidualna logika rozwoju, związana z tym, iż każdy inaczej postrzega, interpretuje i przeżywa różne sytuacje w życiu, każdy ma swoją własną definicję sytuacji, w której przychodzi mu działać.

Analiza statystyczna wykazała, że płeć jest zmienną różnicującą (na poziomie istotności $p < 0,001$) poczucie opanowania 6 spośród badanych zadań rozwojowych adolescentów. Oznacza to, że dziewczęta i chłopcy w różnym stopniu reagują na konkretne zadania. Źródło owego zjawiska można upatrywać w nierównym rozwoju fizycznym oraz innym wychowaniu młodzieży w zależności od płci.

Zależność wyraźna¹² istnieje pomiędzy płcią a „ustaleniem systemu wartości” (A10); „osiąganiem kompetencji w realizacji zadań szkolnych” (A6); „rozumieniem zjawisk świata społecznego (bezrobocie, polityka, ekonomia) jako przygotowanie do pełnienia ról obywatelskich” (A8); „opanowaniem roli

¹² Interpretacja wielkości współczynników korelacji r według J.P. GUILFORDA (1960, s. 171): poniżej 0,20 — korelacja słaba, zależność prawie nic nieznacząca; 0,20—0,40 — korelacja niska, zależność wyraźna, lecz mała; 0,40—0,70 — korelacja umiarkowana, zależność istotna; 0,70—0,90 — korelacja wysoka, zależność znacząca; 0,90—1,00 — korelacja bardzo wysoka, zależność bardzo pewna.

społecznej właściwej dla swojej płci" (A2); „wyborem i przygotowaniem do zawodu" (A7); „zmianą i kształtowaniem otaczającej rzeczywistości" (A9).

Pozostałe zadania rozwojowe: „osiąganie dojrzszych relacji z grupą przyjaciół rówieśników" (A1); „poszukiwanie partnera życiowego — miłości" (A3); „osiąganie niezależności emocjonalnej i ekonomicznej od *Innych*" (A4); „użytkowanie wiedzy o sobie" (A5) w jednakowym zakresie są wypełnianie przez dziewczęta i chłopców. Przy przyjętym poziomie istotności $p < 0,001$ osiągnęły bardzo niskie wartości współczynników korelacji.

Dostrzec można wyraźny związek między wykształceniem rodziców a „rozumieniem zjawisk świata społecznego (bezrobocie, polityka, ekonomia) jako przygotowanie do pełnienia ról obywatelskich" (A8; $r = 0,219$; $p < 0,001$) oraz między wyznaniem a „ustaleniem systemu wartości" (A10; $r = 0,251$; $p < 0,001$); „poszukiwaniem partnera życiowego — miłości" (A3; $r = 0,239$; $p < 0,001$); „osiąganiem kompetencji w realizacji zadań szkolnych" (A6; $r = 0,210$; $p < 0,001$).

Wyniki przeprowadzonych badań nie wykazały wyraźnych, statystycznie istotnych na poziomie $p < 0,001$ związków pomiędzy pozostałymi czynnikami społeczno-demograficznymi, takimi jak: miejsce zamieszkania, standard warunków materialnych, a poszczególnymi zadaniami rozwojowymi.

Płeć warunkuje wypełnianie zadań rozwojowych (A). Związek pomiędzy płcią a wypełnianiem zadań rozwojowych (A) ($r = 0,532$; $p < 0,001$) wskazuje na zależność istotną. Kobiety stanowiły 58,2%, mężczyźni — 41,8% badanej zbiorowości.

Nie było moim zamiarem stawianie pytań o uniwersalność teorii E.H. Eriksona, jednak wyniki przeprowadzonych przeze mnie badań wskazują na związek płci z poczuciem wypełniania zadań rozwojowych (średnie poczucie opanowania zadań rozwojowych przez dziewczęta — $\bar{x} = 2,353$ — jest wyższe od średniego poczucia opanowania zadań rozwojowych przez chłopców — $\bar{x} = 2,268$), pozwalają zatem kwestionować uniwersalność Eriksonowskiej teorii. Wyniki przeprowadzonych do tej pory badań potwierdzają istotny wpływ płci psychologicznej na sposób i jakość funkcjonowania człowieka (np. GILLIGAN, 1982, za: STRYKOWSKA, 1992; BEM, 1988; MILUSKA, 1996; MIZIELIŃSKA, 1997), na jego samoaktualizację (DAKOWICZ, 2000) realizację zadań rozwojowych (badania pod kierunkiem A. BRZEZIŃSKIEJ, red., 2002).

Wyraźna korelacja występuje także między wyznaniem a wypełnianiem zadań rozwojowych (A) ($r = 0,388$; $p < 0,001$). Wśród badanych osób dominującą grupę stanowili katolicy — 86,2%. Wyznawców innych wyznań było 6,7%, ateistów — 7,1%. Deklaracje tej prawie 14-procentowej grupy diametralnie różniły się od deklaracji młodzieży katolickiej. Ta odmiennosć potwierdza wyraźny związek wyznania z tożsamością.

Stereotypy, w które wrasta się dzięki praktykom socjalizacyjnym (płeć, wyznanie), dyktują oczekiwania wobec dziewczynek i chłopców, wobec członków

różnych kościołów i grup wyznaniowych. Kulturowy kontekst nadania takich obowiązków przesądza o ich znaczeniu w okresie dojrzewania (por. MIZIELIŃSKA, 1997, s. 226—246).

Szerokie tło do interpretacji daje TZT T. Lewowickiego. Drugi z obszarów TZT, wyznaczony odrębnością kultury, często również religii i wyznania jest płaszczyzną, na której kształtuje się i rozwija światopogląd. Trzeci zaś, ujmowany przez T. Lewowickiego w kategoriach świadomości swoistej genealogii, postrzeganej przez pryzmat cech biologiczno-rasowych, jest obszarem kształtowania się stereotypów dotyczących własnej osoby (płci). W płaszczyźnie wzajemnego postrzegania siebie, swojej grupy i innych grup rodzą się określone identyfikacje społeczne, będące elementem autoidentyfikacji.

Współczesne społeczeństwo próbuje wpływać na różne aspekty tożsamości kobiet i mężczyzn, a w szczególności na kształtujące się relacje między płciami, promowanie partnerskiego modelu rodziny, w którym małżonkowie dzielą między sobą typowo kobiece obowiązki, pozostające w sprzeczności z dominującym w kulturze polskiej tradycyjnym modelem rodziny.

Obecnie szczególne znaczenie odgrywają procesy zachodzące w wielu obszarach życia. Dynamiczny rozwój rynku usług i dóbr prowadzi do — z jednej strony — dramatycznej zmiany pozycji kobiety na rynku pracy (wysoki współczynnik bezrobocia), z drugiej zaś — do pojawienia się nowych możliwości kariery zawodowej, stwarzających zupełnie nowe warunki do indywidualnych wyborów. Niesamowitemu wręcz wzbogaceniu uległa symboliczna sfera kultury, obecnie oferując, zarówno kobiecie, jak i mężczyźnie, różnorodność wzorów życia, które stają się konkurencją dla tych wcześniej wykształconych.

Wszystkie te procesy stawiają jednostki przed koniecznością wyboru między starymi i nowymi — w wielu przypadkach przeciwstawnymi — wzorami „bycia kobietą”, „bycia mężczyzną”, „bycia katolikiem”, „bycia wyznawcą innego wyznania”, „bycia ateistą”. To rodzi konflikty i kryzysy, stwarza dylematy. Wspólnym elementem obrazu tożsamości kobiecej i męskiej, a także religijnej jest nacisk kładziony na samorealizację i rozwój osobowości.

Wyniki przeprowadzonych badań (tabela 5.1.) świadczą o związku między wykształceniem rodziców a wypełnianiem zadań rozwojowych A ($r = 0,340$; $p < 0,001$); miejscem zamieszkania (miasto, wieś) $r = 0,251$; $p < 0,001$. W badaniach własnych zaznaczył się jeszcze jeden ważny czynnik kształtujący tożsamość młodzieży — standard warunków materialnych rodziny ($r = 0,238$; $p < 0,002$).

Jeśli przyjąć, że wykształcenie rodziców jest wskaźnikiem przynależności warstwowo-klasowej dzieci, to związek pomiędzy wykształceniem a wypełnianiem zadań rozwojowych (A) ilustruje także związek pomiędzy przynależnością warstwowo-klasową a zadaniami rozwojowymi.

R.J. HAVIGHURST (1953, 1972) na tle związków specyficznych potrzeb wynikających z przynależności młodzieży do danej warstwy społecznej z zadaniami

Tabela. 5.1. Czynniki społeczno-demograficzne a zadania rozwojowe, $N = 1232$

Nazwa		A	A1	A2	A3	A4	A5	A6	A7	A8	A9	A10
Płeć (ZM90)	r	0,532	0,135	0,231	0,186	0,114	0,119	0,309	0,218	0,295	0,201	0,318
	$p <$	0,001	0,001	0,001	0,001	0,003	0,002	0,001	0,001	0,001	0,001	0,001
Miejsce zamieszkania (ZM91)	r	0,251	0,057	0,062	0,094	0,077	0,098	0,100	0,179	0,034	0,141	0,105
	$p <$	0,001	0,544	0,317	0,012	0,122	0,019	0,029	0,001	0,840	0,001	0,019
Wykształcenie rodziców (ZM92,93)	r	0,340	0,098	0,138	0,078	0,103	0,116	0,180	0,192	0,219	0,118	0,124
	$p <$	0,001	0,098	0,002	0,159	0,044	0,019	0,001	0,001	0,001	0,006	0,021
Warunki materialne (ZM95)	r	0,238	0,054	0,091	0,045	0,073	0,087	0,096	0,084	0,137	0,086	0,066
	$p <$	0,002	0,615	0,036	0,470	0,155	0,055	0,043	0,126	0,001	0,105	0,366
Wyznanie (ZM96)	r	0,388	0,185	0,081	0,239	0,128	0,062	0,210	0,167	0,179	0,113	0,251
	$p <$	0,001	0,001	0,088	0,001	0,001	0,313	0,001	0,001	0,001	0,008	0,001

r — współczynnik korelacji; p — poziom istotności

A — tożsamość; A1÷A10 — poszczególne zadania rozwojowe

rozwojowymi ukazuje powinności szkoły w odniesieniu do konkretnych zadań rozwojowych. Wielokrotnie podkreśla potrzebę różnicowania sposobów pomocy dzieciom i młodzieży w zależności od potrzeb danej warstwy społecznej.

Wszystkie omówione tu czynniki społeczno-demograficzne należy potraktować jako składniki kontekstu rozwoju oraz wyznaczniki kształtowania się tożsamości współczesnej młodzieży polskiej. Doceniając wagę tych czynników jako swoistego wsparcia jednostki w jej rozwoju, nie można lekceważyć znaczenia kapitału ludzkiego jednostek i grup zaangażowanych w ten proces (SZTOMPKA, 1997, 2000b, 2002).

Celowe wydaje się wskazanie w tym miejscu **hipotezy interpretacyjnej**, która dojrzała w trakcie prowadzonych analiz. **Identyczność zadań rozwojowych okresu adolescencji oraz formalne, daleko idące podobieństwo warunków konstruowania tożsamości młodzieży w centrum i na pograniczach Polski nie oznaczają identyczności „trudu tożsamościowego” określonego specyfiką doświadczeń młodych ludzi. Płeć, wykształcenie rodziców, miejsce zamieszkania, standard materialny i wyznanie są czynnikami różniącymi poczucie tożsamości.**

5.2.2. Środowisko życia (centrum i pogranicza Polski, strefy o zróżnicowanym rozwoju społeczno-gospodarczym) a wypełnianie zadań rozwojowych

Szkoła dość szczelnie izoluje się od kontekstów życia społecznego. Naturalny bieg życia ludzkiego zmusza do podejmowania określonych ról. Środowisko

życia wymusza pewne formy aktywności, zachowań młodzieży, które być może wywołują zmianę nastawienia szkoły do tych spraw, konsekwencją czego będą podjęte działania.

Człowiek żyje i działa w społecznie zorganizowanym systemie¹³. Uczestnictwo w życiu społecznym powoduje, że różnorodne zachowania przejawiane przez jednostkę pojawiają się pod wpływem przypadkowych bodźców i zbiegów okoliczności, pozostają jednak ze sobą w związkach, które nadają życiu człowieka charakter mniej lub bardziej zorganizowanej całości. W ramach tego systemu kształtuje się on sam i organizuje wewnętrznie jako osobowość.

W rozważanym kontekście szczególnego znaczenia nabrało funkcjonowanie jednostki w wymiarze międzykulturowym. Człowiek współczesny kształtuje bowiem swoją indywidualną tożsamość w świecie zmieniających się kultur, w którym ścierają się tendencje integracyjne (unifikacyjne) z tymi, które dają poczucie autonomii, odrębności czy suwerenności.

Dla pedagogiki badania diagnostyczne na temat wypełniania zadań rozwojowych adolescentów mają znaczenie. Niewystarczające stają się pomiary zmian rozwojowych i ich badanie przy zastosowaniu eksperymentów. Znaczenia nabierają analizy zachowania się w różnych sytuacjach, a nade wszystko w sytuacjach życia szkolnego.

Wyniki przeprowadzonych badań własnych pozwalają dostrzec, że identyczność zadań rozwojowych okresu adolescencji oraz formalne — daleko idące — podobieństwo warunków konstruowania tożsamości nie oznaczają identyczności „trudu tożsamościowego”. Teoria E.H. Eriksona jest normatywna, nastawiona na wartości i wzorce zachowań specyficzne dla stanu średniego społeczeństwa amerykańskiego. Okres młodości przebiega odmiennie w różnych warstwach społecznych, w różnych środowiskach, toteż młodzi ludzie podchodzą do kryzysu rozmaicie (treściowo, czasowo, jakościowo), na różne też sposoby zdobywają tożsamość.

Wiele opracowań naukowych dotyczących kwestii tożsamości dostarcza dowodów empirycznych na istnienie różnic pomiędzy procesem kształtowania się tożsamości jednostki w środowisku jednorodnym a zróżnicowanym kulturowo. Różnorodność kultur, przejawiająca się w odmiennym obrazie etnicznym (narodowym), językowym i świadomościowym, jako zjawisko typowe dla pogranicza, nadaje temu obszarowi szczególny charakter i przyczynia się do kształtowania specyficznej tożsamości społeczności pogranicza¹⁴.

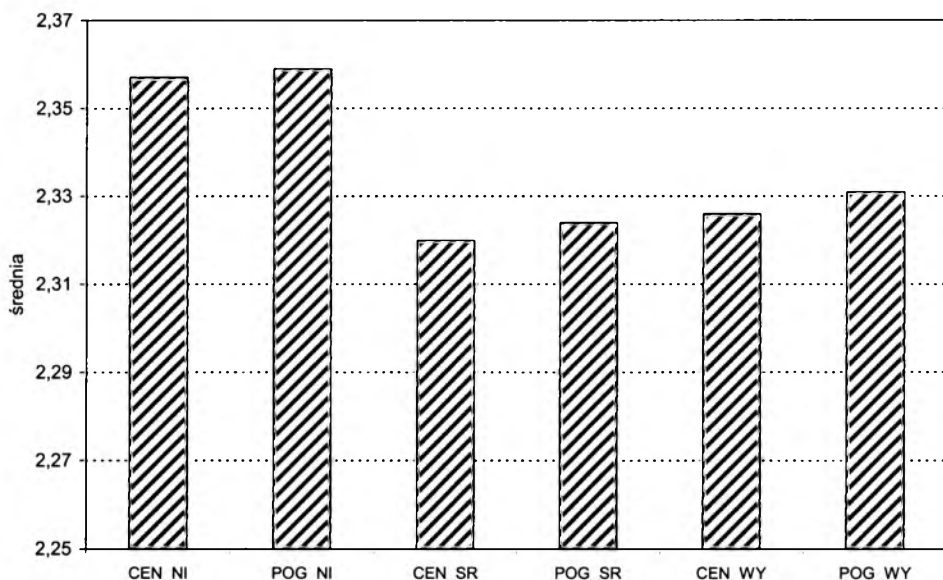
Nabywanie tożsamości na pograniczu kultur — w strefie stykania się i koegzystencji różnych zjawisk (etnicznych, językowych, wyznaniowych) — postrzegane jest jako proces o wiele bardziej złożony, bo kumulujący interakcje kulturowe

¹³ Szeroko na ten temat wypowiadają się psychologowie. TOMASZEWSKI, 1966, s. 197—282.

¹⁴ Problematykę pogranicza podejmują m.in.: JASIŃSKI, KORBEL, red., 1989; SADOWSKI, 1992; LEWOWICKI (spis publikacji z serii „Edukacja Międzykulturowa” znajduje się na końcu książki); NIKITOROWICZ (spis publikacji zamieszczono w bibliografii); BABIŃSKI, 1994, 1997; KŁODNICKI, 1995, s. 83—90.

i międzyosobowe. W zależności zatem od charakteru i rodzaju danego pogranicza, a także relacji społecznych (grupowych), w których uczestniczy jednostka, występuje tożsamość podwojona (potrojona) lub rozproszona (por.: LEWOWICKI, 1995b, s. 58; NIKITOROWICZ, 1995c, s. 115—128; KOSSOWSKA-RATAJ, 1996).

Wbrew temu, iż powszechnie przyjmuje się istnienie różnic w kształtowaniu się tożsamości na pograniczach (środowiska wielokulturowe) i w centrum (środowisko monokulturowe, jednorodne), wyniki przeprowadzonych badań (por. rys. 5.13.) ujawniają zupełnie nowe zjawisko — daleko idące podobieństwo warunków wypełniania zadań rozwojowych, kształtowania się tożsamości młodzieży w centrum i na pograniczach Polski.



Rys. 5.13. Wypełnianie zadań rozwojowych w centrum i na pograniczach Polski, w strefach o zróżnicowanym rozwoju społeczno-gospodarczym, $N = 1232$

CEN_NI: strefa o słabym rozwoju społeczno-gospodarczym, centrum (województwo świętokrzyskie)

CEN_SR: strefa o średnio intensywnym rozwoju społeczno-gospodarczym, centrum (województwo łódzkie)

CEN_WY: strefa o intensywnym rozwoju społeczno-gospodarczym, centrum (województwo wielkopolskie)

POG_NI: strefa o słabym rozwoju społeczno-gospodarczym, pogranicze (województwo podlaskie)

POG_SR: strefa o średnio intensywnym rozwoju społeczno-gospodarczym, pogranicze (województwo lubuskie)

POG_WY: strefa o intensywnym rozwoju społeczno-gospodarczym, pogranicze (województwo śląskie)

Podobieństwo warunków wypełniania zadań rozwojowych przez młodzież żyjącą w centrum i pograniczach jest, być może, skutkiem kolonizacji świata młodzieży przez dominującą kulturę reprezentowaną przez media i szkołę (szerzej o kwestii kolonizacji: SZKUDLAREK, 1995a, 1995b).

Uzyskane wyniki — z jednej strony — potwierdzają, w pewnym zakresie, uniwersalność teorii Eriksona (myślę tu o uniwersalnej logice rozwoju, pojawiając się w określonym czasie pewnych zadań), z drugiej zaś — mogą świadczyć

o braku wrażliwości Eriksonowskiej teorii na kulturowe uwarunkowania kształtowania tożsamości; ta druga teza wydaje się równie prawdopodobna.

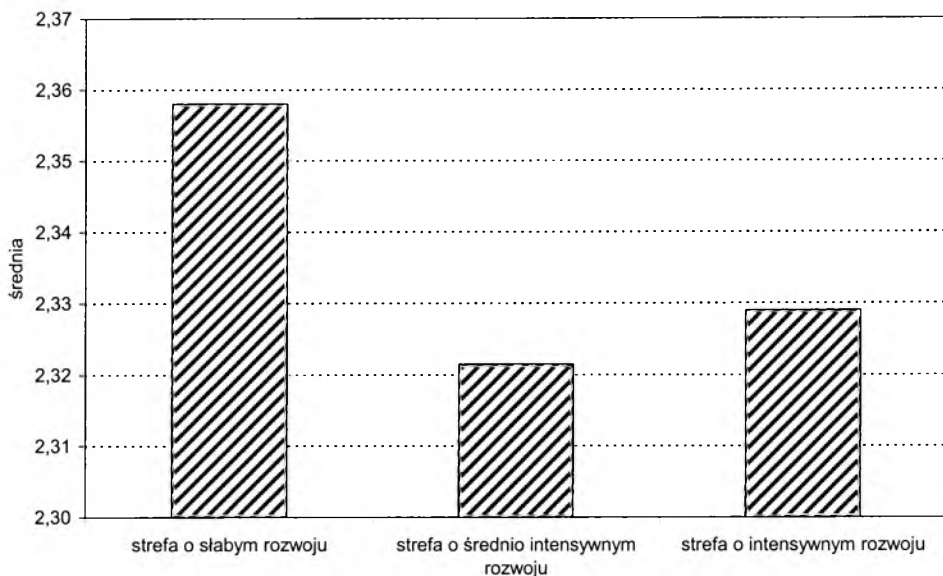
Współczesne badania przedstawicieli psychologii międzykulturowej (PRICE, CRAPO, 2003, s. 26—30) sugerują, by w odniesieniu do tej teorii zadać pytanie o to, jak uniwersalny jest ów model, skoro pojawiły się różnice w jednej odmiennej grupie kulturowej. Jeśli przyjęta zostanie perspektywa wykraczająca poza europejską kulturę, to owe pytania mogą skłaniać do ponownego rozważenia zaproponowanej przez Eriksona kolejności stadiów rozwoju.

Kształtowanie się tożsamości poprzez odniesienia kulturowe odbywa się w każdym środowisku. W sytuacji pogranicza kulturowego ujawnia się to ze szczególną wyrazistością, jednocześnie dotyka też centrum, dotąd uważanego za jednorodne pod względem etnicznym, które obecnie staje się środowiskiem wielokulturowym. We współczesnym świecie możliwość wyborów kulturowych potęgowana jest przez współlistnienie, występowanie obok siebie, a często przeciwko sobie wielu kultur lub systemów kultury w jednym społeczeństwie. „Każda sytuacja, w której jednostka staje wobec różnorodności — a zwłaszcza konfliktów — systemów wartości, lojalności, archetypicznych modeli dróg życiowych — jak twierdzi Anna KŁOSKOWSKA (1990, s. 176) — rodzi skłonność do wyostrzonego poczucia tożsamości, do jego poszukiwania”. Różnorodność kulturowa, narodowa i etniczna, będąca konsekwencją procesów historycznych, właściwie dotyczy zarówno centrum, jak i pograniczy Polski. W społeczeństwach spluralizowanych i ruchliwych społecznie, w których jednostka nieustannie styka się z *Innymi* ludźmi, pożądany jest typ tożsamości otwartej. Społeczeństwa wielokulturowe wymagają tożsamości otwartej, którą jednocześnie kształtują. „Tego typu tożsamość [...] nie dopuści do zbyt daleko idącego ujednolicenia społeczeństw, przy tak różnorodnej i intensywnej wymianie kulturowej” (DYCZEWSKI, 2004, s. 62).

Na podstawie dokonanych analiz statystycznych można stwierdzić, że średnie wielkości poczucia opanowania zadań rozwojowych (A) w centrum i na pograniczach Polski, w strefach zróżnicowanych pod względem rozwoju społeczno-gospodarczego, kształtują się następująco: są najwyższe w strefie o słabym rozwoju społeczno-gospodarczym ($\bar{x} = 2,358$); nieco niższe średnie opanowania zadań rozwojowych występują w strefie o intensywnym rozwoju społeczno-gospodarczym ($\bar{x} = 2,329$); najniższe odnoszą się do strefy o średnio intensywnym rozwoju społeczno-gospodarczym ($\bar{x} = 2,322$) (rys. 5.14.).

Wyniki przeprowadzonych badań wskazują — z jednej strony — względne podobieństwo warunków wypełniania zadań rozwojowych, konstruowania tożsamości w centrum i na pograniczach Polski, z drugiej zaś — różnice w poziomie wypełniania zadań rozwojowych.

Oczywiście, te same bodźce, które płyną z otoczenia społecznego i docierają do osób, powodują odmienne relacje i skutki, odmienne zakłócenia, są też przyczyną odmiennych deformacji.



Rys. 5.14. Zadania rozwojowe w środowiskach zróżnicowanych pod względem rozwoju społeczno-gospodarczego, $N = 1232$

strefa o słabym rozwoju społeczno-gospodarczym: centrum (województwo świętokrzyskie), pogranicze (województwo podlaskie)

strefa o średnio intensywnym rozwoju społeczno-gospodarczym: centrum (województwo łódzkie), pogranicze (województwo lubuskie)

strefa o intensywnym rozwoju społeczno-gospodarczym: centrum (województwo wielkopolskie), pogranicze (województwo śląskie)

R.J. HAVIGHURST (1953, 1972) wielokrotnie opisywał zasadniczy mechanizm realizacji zadań rozwojowych. Jest to mechanizm społecznego uczenia się, czyli uczenia się przez uczestnictwo w sytuacjach życiowych. Podstawę uczenia się stanowi wiedza. Rozwój w sferze społecznej następuje przez doświadczenie, będące podstawą konstruowania wiedzy. Wiedza i doświadczenia wyniesione są z okresu poprzedniego, ale doświadczenie zdobywane jest także w działaniach. W ciągu całego życia człowiek gromadzi doświadczenia. Poprzez rozwiązywanie wciąż nowych problemów uczy się. W miarę upływu czasu musi uporać się z coraz bardziej złożonymi i zaawansowanymi problemami, których rozwiązanie jest wskaźnikiem pomyślnego realizowania zadań.

Różnice na poziomie opanowywania zadań rozwojowych można wyjaśnić, jak sądzę, istnieniem odrębnych norm wewnątrzgrupowych, przekazywanych młodym ludziom w procesie socjalizacji. Znaczenie różnic kulturowych w rozwoju dostrzeżone zostało przez psychologię międzykulturową (TRIANDIS, 1991). Na znaczenie uwarunkowań kulturowych w kształtowaniu się światopoglądu, pojawianie się różnorodnych identyfikacji społecznych będących elementem autoidentyfikacji, rolę wyzwiania się aktywności o charakterze indywidualnym zwraca uwagę T. Lewowicki (pierwszy i drugi obszar TZT). Wiele potrzeb

człowieka, w tym przede wszystkim tzw. wyższych, ma pochodzenie społeczno-kulturowe. Kulturowo wyznaczone są także sposoby zaspokajania potrzeb, również biologicznych.

Z punktu widzenia pedagogiki przyjmującej perspektywę społecznej psychologii rozwojowej istotne jest wskazanie znaczenia napięć, konfliktów wewnętrznych i zewnętrznych w rozstrzyganiu kryzysu rozwojowego oraz kształtowaniu się tożsamości. Pokonanie owego napięcia — przy odpowiednim wsparciu ze strony *Innych* oraz dzięki stymulacji przez edukację szkolną — może prowadzić do rozwoju autonomii. Ćwiczenia w przewyżnianiu, rozwiązywaniu konfliktów wewnętrznych i zewnętrznych służą kształtowaniu się tożsamości.

Dobrym przykładem ilustrującym te kwestie są deklaracje zachowań tożsamościowych młodzieży żyjącej w strefie o słabym rozwoju społeczno-gospodarczym. Przystosowanie się młodzieży do warunków zewnętrznych przyjmuje formę innowacji (według: MERTON, 1992, s. 203—233). Twardy trening konformizmu wobec obyczajów (silna tradycja, dająca podstawę bezpieczeństwa) oraz niezgoda młodzieży wobec sytuacji braku ofert i możliwości rozwoju indywidualnego mobilizuje, wywołuje opór transformatywny (pojęcie użyte przez BILIŃSKĄ-SUCHANEK, 2000), stwarza dobre warunki do wypełniania zadań rozwojowych.

W przypadku środowisk o intensywnym rozwoju społeczno-cywilizacyjnym stabilizacja życia obniża prawdopodobieństwo przystosowania II — „innowacja” (według: MERTON, 1992) i zwiększa je w odniesieniu do przystosowania III — „rytualizm” (według: MERTON, 1992). Otoczenie społeczne staje się generatorem deformacji w cyklu życia jednostki wówczas, gdy jednocześnie — wprowadzając określone zakłócenia — uniemożliwia ich rozwiązanie, a także gdy blokuje lub wypacza sposoby radzenia sobie z zakłóceniami wynikającymi z naturalnego rozwoju biologicznego i rozwoju psychicznego. Elementy otoczenia (warunki życia i sposoby funkcjonowania społeczeństwa), które identyfikuje się jako źródła deformacji obserwowanych w cyklu życia osób należących do danego pokolenia, stanowią zagrożenie społeczne.

Każde środowisko tworzy sobie właściwy kontekst dla rozwoju, ma inną, charakterystyczną dla niego dynamikę przepracowywania zadań rozwojowych. **Przeprowadzone analizy statystyczne prowadzą do wniosku, że poczucie wypełniania zadań rozwojowych młodzieży jest różne, w zależności od potencjału społeczno-gospodarczego i kulturowego.**

Analiza statystyczna ujawniła istnienie związku między potencjałem społeczno-gospodarczym a poczuciem opanowania zadań rozwojowych (A). Związki kształtują się następująco: zależność istotna: strefa o słabym rozwoju ($r = 0,447$; $p < 0,001$); strefa o średnio intensywnym rozwoju ($r = 0,459$; $p < 0,001$); zależność wyraźna: strefa o intensywnym rozwoju społeczno-gospodarczym ($r = 0,397$; $p < 0,001$). Związek między potencjałem społeczno-gospodarczym i kulturowym a tożsamością był omawiany w literaturze, przede

wszystkim w pracach pod redakcją Zenona JASIŃSKIEGO, Tadeusza LEWOWICKIEGO, Jerzego NIKITOROWICZA (red. 1998, 2004).

Przyjmując, że opanowanie zadań rozwojowych fazy adolescencji wskazuje na realizację zadania egzystencjalnego, którym jest zaspokojenie potrzeby tożsamości, na podstawie poczucia opanowania przez młodzież zadań rozwojowych można wnioskować o realizacji podstawowego zadania edukacji, a mianowicie — o kształtowaniu się tożsamości.

Wyniki przeprowadzonych badań mogą mieć duże znaczenie dla pedagogiki ogólnej, wskazują bowiem na czynniki determinujące przebieg i skuteczność procesu wychowania w zakresie kształtowania tożsamości dorastających. Realizacja poszczególnych zadań rozwojowych stanowi wskaźnik skuteczności społecznych warunków edukacji. Celem i zadaniem edukacji jest rozwój jednostki. W cyklu życia człowiek przechodzi przez określone fazy, zaspokajają określone potrzeby. Ostatecznie jednak zaspokojenie wszystkich potrzeb syntetyzuje się w rozwoju jednostki (por. SZCZEPAŃSKI, 1981).

Zaspokojenie potrzeb człowieka staje się także sprawdzianem skuteczności polityki społecznej realizowanej w praktyce. Obserwacja rzeczywistości z punktu widzenia potrzeb ludzkich, ich ewolucji jest właściwa dla polityki społecznej — zarówno tej, która przyjmuje jako cel zakres ograniczany do wybranych grup społecznych, jak i tej, która obejmuje całą społeczność (szerzej: AULEYTNER, 1994, s. 21 i nast.); tej, która stawia sobie za cel wyłącznie zapewnienie bezpieczeństwa, oraz tej, która zmierza do celowego kształtowania warunków pracy, bytu i stosunków społecznych, do przekształcania struktury społecznej (SUPIŃSKA, 1991) czy do kreowania postępu społecznego (DANECKI, 1991).

Różnice między badanymi zbiorowościami nie zatarty wyniku wspólnego dla grup z centrum i pograniczy Polski.

Podstawowe różnicowania regionalne nawiązują do uwarunkowań historyczno-kulturowych. Obszary, na których odnotowano najlepsze wyniki w zakresie opanowywania zadań rozwojowych (ŚLESZYŃSKI, 2003a, 2003b), związane są z byłym Królestwem Kongresowym („ściana wschodnia”, w tym województwo podlaskie i świętokrzyskie) oraz z ziemiami pozostającymi w okresie międzywojennym w granicach Polski (Wielkopolska i Śląsk). Nieco słabiej wypadł obszar tzw. ziem odzyskanych (Ziemie Zachodnie, w tym województwo lubuskie). Specyfika wyróżnionych regionów (typy historyczno-kulturowe), nawiązująca do różnicowań rozwoju kulturowego ziem polskich (obszar byłych zaborów rosyjskiego, austriackiego, pruskiego), odzwierciedla się w różnicach rozwoju społeczno-gospodarczego (np. urbanizacja, struktura demograficzna, zatrudnienie w rolnictwie, przedsiębiorczość, stopa bezrobocia) i kulturowego (postawy obywatelskie, przywiązanie do tradycji, więzi społeczne). Podkreślają to zwłaszcza geografowie, wyjaśniając różnicowanie przestrzenne. Ma to także wyraźne odzwierciedlenie w wynikach edukacji.

Sprawdzian na koniec edukacji w szkole podstawowej, a następnie egzamin wieńczący naukę w gimnazjum, przeprowadzone wiosną 2002 r., a potem wyniki matur z 2005 i 2006 r. ujawniły skalę zróżnicowań wyników kształcenia (por.: „Egzamin. Biuletyn Badawczy Centralnej Komisji Egzaminacyjnej” 2004, nr 2). W wielu publikacjach prasowych, zamieszczone zostały mapy ukazujące zróżnicowanie wyników sprawdzianu i egzaminu gimnazjalnego oraz maturalnego, przytaczano lepsze i gorsze próby odpowiedzi na pytania związane z wyjaśnieniem zróżnicowań, uwzględniając także szeroki odzew społeczny. Również środowisko naukowe nie pozostało obojętne wobec odkrytych zróżnicowań, czego efektem były pierwsze szczegółowe analizy dotyczące geografii edukacji (HERCZYŃSKI, HERBS, 2002; BAŃSKI, KOWALSKI, ŚLESZYŃSKI, 2002; ŚLESZYŃSKI, 2003a, 2003b, 2004), choć pojawiły się głosy krytyczne wobec znaczenia skali i roli zróżnicowań regionalnych (DOLATA, KONARZEWSKI, PUTKIEWICZ, 2003).

W opracowaniach dotyczących geografii edukacji, wykonanych w Instytucie Geografii i Przestrzennego Zagospodarowania PAN w Warszawie na podstawie materiałów otrzymanych z Centralnej Komisji Egzaminacyjnej w Warszawie, wyjaśniano uwarunkowania i przyczyny zróżnicowań przestrzennych wyników egzaminu w szkołach podstawowych, gimnazjach, liceach. Podstawowe zróżnicowania regionalne nawiązują do uwarunkowań historycznych. Najlepsze wyniki egzaminów odnotowano w szkołach na ziemiach byłego Królestwa Kongresowego (w przypadku sprawdzianu szóstoklasistów, egzaminu gimnazjalnego, matur) oraz Galicji (sprawdzian szóstoklasistów, egzamin gimnazjalny). Najgorzej wypadli uczniowie tzw. ziem odzyskanych (ziemie zachodnie i północne). Wyniki egzaminu gimnazjalnego w 2002 r. były stosunkowo silnie zróżnicowane regionalnie, szczególnie w zakresie części matematyczno-przyrodniczej.

Analiza wyników przeprowadzonych badań własnych dotyczących opanowywania zadań rozwojowych przez młodzież nasuwa zatem — podobnie jak w przypadku sprawdzianów i egzaminów w szkołach podstawowych, gimnazjach i liceach — przypuszczenie o oddziaływaniu uwarunkowań historycznych i kulturowych nie tylko na wyniki kształcenia, ale również na rezultaty wychowania. Zróżnicowanie to — najogólniej — nawiązuje do historycznych podziałów ziem polskich.

Wbrew utartemu przekonaniu o tym, że środowiska o intensywnym rozwoju społeczno-gospodarczym stwarzają najlepsze możliwości rozwoju, wyniki przeprowadzonych przeze mnie badań świadczą o wyższym poczuciu opanowania zadań rozwojowych przez młodzież ze środowisk o słabym rozwoju społeczno-gospodarczym.

Realizacja zadań rozwojowych nie w każdym środowisku natrafia na sprzyjające warunki. Wyniki badań własnych ujawniają, że potencjał społeczno-gospodarczy i kulturowy jest stymulatorem lub inhibitorem realizacji zadań rozwojowych. Co prawda, w poszczególnych strefach odmiennych pod względem rozwoju społeczno-gospodarczego występuje inwariantywność zadań rozwojo-

wych, wynikająca z niezmienności potrzeb młodzieży, jednak każde środowisko tworzy specyficzny kontekst tego rozwoju.

Z całą pewnością proces zaspokajania potrzeb stanowiących filar vitalności w kolejnych fazach życia jest silnie zindywidualizowany. Jednostka decyduje o jego przebiegu. Jednakże zachodzi on zawsze w konkretnych warunkach społecznych, gospodarczych i kulturowych, do których należy społeczna przestrzeń procesów socjalizacyjnych. Najwyraźniej można to dostrzec na przykładzie strefy o słabym rozwoju społeczno-gospodarczym, gdzie występuje najwyższe poczucie opanowania zadań rozwojowych. Uzyskane wyniki badań sugerować mogą, że silniejszy tradycyjizm kulturowy, mocniejsze wpływy kultur regionalnych, tradycyjny model rodziny mają związek z wynikami kształcenia i wychowania (kształtowanie się tożsamości) młodego pokolenia. Ukształtowana historycznie struktura społeczno-gospodarcza poszczególnych regionów kraju byłaby — przy takim założeniu — kolejnym czynnikiem oddziałującym na osiągnięcia szkolne uczniów. By jednak tak sformułowaną tezę jednoznacznie udowodnić, potrzebne są bardziej pogłębione badania.

Wyniki przeprowadzonych badań upoważniają do sformułowania wniosku, że środowiska o słabym rozwoju społeczno-gospodarczym odgrywają rolę wyraźnego twórczego generatora kształtowania się tożsamości.

Wyniki przeprowadzonych badań nad zadaniami rozwojowymi wydają się potwierdzać — jednocześnie próbując je wyjaśnić — ujawnione różnice w wynikach kształcenia dzieci i młodzieży, wskazujące na wyższe osiągnięcia młodzieży ze ściany wschodniej (opracowania CKE). Wbrew utrwalonemu w świadomości, stereotypowi popartemu wynikami badań, w którym słabe wyniki edukacji wynikają z gorszego poziomu rozwoju społeczno-gospodarczego i związanej z tym kondycji społeczeństwa, w przeprowadzonych przeze mnie badaniach szczególnie istotne okazuje się współwystępowanie wysokich wyników edukacji ze słabym pod względem rozwoju gospodarczego środowiskiem.

Uzyskane w badaniach własnych wyniki nawiązują do historycznego ukształtowania się regionów społeczno-gospodarczych, różniących się pod względem gospodarczym, demograficznym, osadniczym i kulturowym. Najlepsze wyniki edukacji osiągnęła młodzież zamieszkała w regionach o bardziej ustabilizowanej sytuacji historyczno-migracyjnej — pogranicze wschodnie (tu nie będę tych kwestii rozwijać, gdyż stanowią one przedmiot analiz przeprowadzonych w rozdziale 7.).

Środowiska o silnej tradycji, więziach międzyludzkich z uwagi na słabe warunki rozwoju, peryferyjność w stosunku do ośrodków decyzyjnych więcej wymagają od swoich obywateli. Środowiska te odgrywały szczególnie pozytywną rolę we wcześniejszych fazach rozwoju — trzeciej i czwartej, stwarzając tym samym dobre podłoże do osiągania dojrzałości i integracji tożsamości w fazie piątej. Duże znaczenie w tej mierze wydaje się mieć różnorodność otoczenia

(sytuacja międzykulturowości), która w osobowości jednostki pozostawia ślad dywergencyjności myślenia.

Uzyskane przeze mnie wyniki znajdują potwierdzenie w potocznym przekonaniu o kreatogenności małych skupisk miejskich¹⁵. Wskazują na to również wyniki badań przeprowadzonych przez A. NALASKOWSKIEGO (1998, s. 57 i nast.). Wynika z nich, że najwięcej osób twórczych wygenerowało małe miasto, drugie pod tym względem miejsce zajmuje wieś, natomiast duże miasto, będące centrum regionu, ulokowało się na ostatniej pozycji. Badania przeprowadzone przez O. Głuchowską-Bogacką pod kierunkiem A. Brzezińskiej (BRZEZIŃSKA, BARDZIEJEWSKA, ZIÓLKOWSKA, red., 2002, s. 46—47) ujawniały, iż najwyższy poziom realizacji zadania rozwojowego „pożądanie i osiąganie społecznie odpowiedzialnego zachowania” osiąga młodzież pochodząca ze wsi.

Środowiska o słabym rozwoju społeczno-gospodarczym (województwo podlaskie i świętokrzyskie) stanowią — jak można przypuszczać — środowiska optymalne dla rozwoju autonomii jednostek. Przemawiają za tym różnorodne względy. Istotne są — pozostające w sprzężeniu zwrotnym — kontakty bezpośrednie i anonimowość. Specyfika kulturowa tych społeczności sprawia, że stają się one mniej anonimowe, obfitują w liczniejsze niż środowisko o intensywnym rozwoju kontakty bezpośrednie, łagodzące tak powszechnie występujące w środowisku o intensywnym rozwoju społeczno-gospodarczym poczucie anonimowości. Większość zadań rozwojowych wydaje się kształtowana i wyznaczana przez silne poczucie identyfikacji ze środowiskiem. Kwestie tę podnosi T. Lewowicki w swej teorii. Dwa pierwsze obszary TZT odnoszą się do spraw, które w sytuacji stabilizacji narodowo-politycznej i państwowej zapewniają młodzieży dogodne warunki do kształtowania swojej tożsamości. Pierwszy obszar — osadzony w płaszczyźnie identyfikacji z określonym terytorium i grupą społeczną — pozwala młodzieży realizować własne dążenia, wyzwala aktywność społeczną o charakterze indywidualnym. Drugi — obszar — wyznaczony odrębnością kultury, często również religii i wyznania — jest płaszczyzną, na której kształtuje się i rozwija światopogląd. W trzecim zaś obszarze kształtują się stereotypy dotyczące własnej osoby. Dzięki wzajemnemu postrzeganiu siebie, swojej grupy i grup innych rodzą się określone identyfikacje społeczne, będące elementem autoidentyfikacji. Takie warunki środowiska gwarantują brak deficytów rozwojowych faz wcześniejszych. Dla młodzieży oznacza to konsekwencje dwojakiego rodzaju. Pierwszą z nich jest większe bezpieczeństwo. Dziecko, które nie jest anonimowe w rodzinnym środowisku, zachowuje się w nim bardziej swobodnie. Przez *Innych* jest ono łatwo identyfikowane, również samo silnie identyfikuje się ze swym najbliższym środowiskiem. Ma to także wpływ na osłabienie drylu wychowawczego, a tym samym nie wymusza tak wielu zacho-

¹⁵ Zobacz życiorysy m.in. Wajdy, Hasiora, Kantora, Lipińskiego, Tischnera, Suchodolskiego; por. WRÓBLEWSKA, 1983.

wań konwergencyjnych. Wzrasta zatem liczba kontaktów bezpośrednich, nie tylko rówieśniczych. W kontaktach z *Innymi* nie ma ograniczeń. Większe bezpieczeństwo umożliwia z kolei poznawanie *Innych*. Z dziecięcej perspektywy środowisko takie — bardziej różnorodne i obszerniejsze — ułatwia wyznaczanie celów. Nieanonimowość potęguje, zwielokrotnia różnorodność sytuacji, a ponieważ liczba bezpośrednich kontaktów zwiększa się, większa jest też suma doświadczeń opartych na przeżyciach *Innych*. Doświadczenia wyniesione z takiego środowiska są głębsze i dają dobre podłoże do zdobywania nowych. Środowisko lokalne cechuje jeszcze jeden charakterystyczny element — wszystko mianowicie odbywa się w sytuacji silnej kontroli społecznej, stanowiącej pewną blokadę w realizacji niektórych potrzeb indywidualnych, często prowadząc do erupcji aktywności w sytuacjach, gdy jednostka podlega kontroli przez tę społeczność. Kwestię tę w odniesieniu do kryzysów rozwojowych podnosi E.H. Erikson, a w odniesieniu do wzorów konsumpcji wyjaśnia J. SZCZEPAŃSKI (1981).

Wyniki przeprowadzonych badań pozwalają dostrzec interesującą tendencję. Nagromadzenie w jednostce doświadczeń z realizacji faz poprzednich oraz pewna blokada w realizacji potrzeb, które np. nie mogą zostać zaspokojone z uwagi na uwarunkowania ekonomiczne, społeczne czy też nie są społecznie aprobowane w szkole średniej, doprowadzają do erupcji twórczej aktywności. Ten skok aktywnościowy jest prawdopodobnie powodem wyższego niż w innych regionach poczucia wypełniania zadań rozwojowych przez młodzież żyjącą w strefie o słabym rozwoju społeczno-gospodarczym.

Rola środowiska o słabym rozwoju społeczno-gospodarczym dla innych faz rozwojowych nie wydaje się tak korzystna. Brak anonimowości, jak intuicyjnie można wnosić, może utrudniać np. realizację potrzeby intymności, m.in. zmniejsza możliwość wyboru partnera życiowego.

Zgromadzone dane empiryczne pozwalają przewidywać, że ukształtowana tożsamość wskazuje na rozwój konkretnej jednostki i wyznacza dalszy jego przebieg. Przy takim ujęciu rozwój rozpatrywany jest z punktu widzenia walorów rozwijającej się osoby. Prawidłowe kształtowanie się tożsamości polega na optymalnym włączeniu się jednostki w otaczającą ją rzeczywistość i swobodnym realizowaniu zadań z nastawieniem na cele pozaosobiste, a tym samym na gromadzeniu wszechstronnych doświadczeń i czynieniu postępu w rozwoju.

6.

Kryzys rozwojowy i konflikt w edukacji szkolnej – prezentacja wyników badań

6.1. Diagnoza przejawów kryzysu rozwojowego i konfliktów w edukacji szkolnej

Przedstawiona w poprzednim rozdziale diagnoza zadań rozwojowych młodzieży ujawniła napięcia pomiędzy zachowaniami tożsamościowymi budującymi obraz poszczególnych zadań. Celowe wydaje się zatem wskazanie przejawów, miejsca i funkcji kryzysu rozwojowego oraz konfliktu w edukacji szkolnej.

Zamysłem tego rozdziału jest przedstawienie kryzysu, konfliktu (ról, zadań) wychowawcy i wychowanka jako zjawisk nieuchronnych i rozwojowo inspiрующих. Kryzys rozwojowy i konflikt czynię znaczącym tłem analiz społecznych warunków edukacji.

Teoretycy konfliktu podkreślają znaczenie zmiany, jaką przynosi konflikt. Zmiana jest nieodłączną cechą życia społecznego, bez niej nie można mówić o jakimkolwiek rozwoju. Kryzys oznacza narastające zapotrzebowanie na zmianę¹. W tym kontekście sensowne wydaje się rozpoznawanie i świadome wykorzystywanie zdarzeń, sytuacji konfliktogennych w edukacji szkolnej, tym bardziej że model kryzysowy sprzyja rozwojowi.

Na potrzeby prowadzonych analiz przyjmuje się, iż kryzysy i konflikty są doskonałą okazją dla nauczycieli do nauczania, a dla uczniów do uczenia się. Nakładanie ograniczeń w stosunku do zachowań dzieci i młodzieży może być wyrazem troski. Uczenie się umiejętności społecznych oraz akademickich zwiększa zdolność uczniów do radzenia sobie ze stresującym otoczeniem. Niniejsze stwierdzenie jest tezą przewodnią w tym rozdziale, wokół której toczyć się będą rozważania.

¹ Okoliczności wystąpienia zjawisk kryzysowych w polskiej oświacie omawia w kontekście zmiany M.J. SZYMAŃSKI ([2001] 2002).

Podjęłam tu próbę diagnozy przejawów konfliktów występujących w edukacji szkolnej. Bez sprawdzenia funkcji konfliktu i bez ukazania istotnych różnic między różnorodnością a konfliktowością zjawisk, bez określenia etapu opanowania zadań rozwojowych wszelkie uogólnienia wydają się niebezpieczne i pochopne.

Oczywiście, pojawia się problem, które konflikty, stanowiące kontekst rozwojowy danego pokolenia młodzieży, są nieuniknione i wpisane w strukturę dynamiki samego procesu dojrzewania, które mają uwarunkowania historyczne, które zaś winny być celowo generowane. W moim przekonaniu opis zachowań jednostek i grup młodzieży może mieć tu praktyczną wymowę.

Kryzysy i dylematy, które stoją przed jednostką w okresie dorastania, związane są m.in. z: wyborem zawodu (wartości ekonomiczne — satysfakcja), oczekiwaniami społecznymi (oczekiwania grupy społecznej — własne dążenia i ambicje), nowymi rolami społecznymi (praca zawodowa — obowiązki rodzinne), a także z rozstrzygnięciem kwestii: zależność i niezależność od rodziców. Tego typu kryzysy łączą się z przepracowaniem zadań rozwojowych właściwych dla danego etapu rozwojowego, a wyznaczonych przez społeczeństwo.

Wkraczając w dorosłość, młody człowiek osiąga szczyt sprawności fizycznej i doznaje wielu satysfakcji psychicznych, ale jednocześnie — zdaniem D. Levinsona — jego udziałem stają się liczne konflikty i stresy (1978; podaję za: HARWAS-NAPIERAŁA, TREMPAŁA, red., 2002, s. 204—205).

Uniwersalną i konieczną częścią dorastania jest także konflikt pokoleń (rodzice — dzieci). Margaret Mead demonstrowała to na przykładzie studium wieku młodzieńczego w Samoa. Są co najmniej dwa powody konfliktu, w który uwikłana jest młodzież: po pierwsze — szybka zmiana społeczna, która wprowadza lukę między pokoleniami; zwyczaje, formy spędzania czasu wolnego, muzyka, rekreacja, nowe potrzeby, oczekiwania społeczne, zmieniające się tak szybko, że starsze pokolenie ma braki w doświadczeniach tego typu, nie zna sposobów działania młodych; po drugie — względy ekonomiczne, sprawiające, że młodzi ludzie nie decydują się na wczesną niezależność, podjęcie pracy zawodowej, osobne mieszkanie, małżeństwo, odkładają te zadania w czasie; wydłuża się okres zamieszkania w granicach rodziny. To utrzymuje młodych ludzi w pozycji zależności w czasie kiedy mogliby już być niezależni.

Konflikt pokoleń dotyczy nie tylko rodziny, ale także szkoły. Zasadniczym celem szkoły jest komunikowanie elementów nowoczesnej kultury w płaszczyźnie międzypokoleniowej. Szkoła grupuje dwie kategorie uczestników: osoby wywierające wpływ wychowawczy oraz osoby podlegające temu wpływowi. Obydwie grupy — nauczyciele i uczniowie — są inaczej rekrutowane do organizacji i na odmiennych zasadach uczestniczą w jej działalności. Zróżnicowaniu zadań, działań, pozycji i ról organizacyjnych w szkole odpowiada zatem dyferencjacja społeczności szkolnej zarówno pod względem jej składu, jak i podstaw uczestnictwa w organizacji.

W praktyce edukacyjnej wyraźnie zaznaczają się dwa filary wychowania: baza wychowania oraz system wychowawczy. Tworzą one określony typ etosu obowiązujący w szkole (SCHULZ, 1993, s. 87, 90).

Istotne z punktu widzenia celu podjętych przeze mnie poczynań badawczych staje się postawienie pytania: **Jakie są przejawy kryzysu rozwojowego młodzieży?**

Wyniki przeprowadzonych badań własnych wskazują, iż młodzież dostrzega występujące w edukacji szkolnej sytuacje konfliktowe i kryzysy rozwojowe. Średnie wartości deklarowanego poczucia występowania kryzysów rozwojowych i konfliktów na terenie szkoły (ZM89) mieszczą się w przedziale 1—3 (przy punktacji: 1 — fałsz, 2 — nie wiem; 3 — prawda). Osiągają wartość powyżej 2,0. Dostrzec można podobieństwo w ocenach tej kwestii przez młodzież z odmiennych środowisk.

W przekonaniu respondentów szkoła średnia nasycona jest konfliktami, a sytuacje kryzysowe stanowią trwałe elementy życia szkolnego. Szkołę jako instytucję społeczną dotyczą te same problemy i procesy, co społeczeństwo. Dialektyka związków człowieka z naturą i dialektyka stosunków klasowych (kluczowe pojęcia w schemacie marksowskim teorii konfliktów) wykluczają gładkie powielanie składników kultury i stosunków władzy w domenie poczynań jednostek — i nauczyciela, i ucznia. Jednostki (uczniowie, nauczyciele) odtwarzają w swoich codziennych działaniach reguły i zasady tworzące środowisko społeczne, ale także dystansują się od nich. Przystosowywanie się i uwalnianie to procesy nawzajem niezbędne. Nie można ich rozpatrywać i postrzegać jako odrębnych właściwości / kontekstów, poziomów środowiska, działań indywidualnych, ale jako pozostające w ścisłym związku z instytucjonalizacją. Punktem wyjścia w dążeniu do pogodzenia stanowisk akcentujących te kwestie jest świadomość ich dialektyki.

Występowanie konfliktu na terenie szkoły młodzież rozpatruje, biorąc pod uwagę swoją pozycję jako podmiotu. Jeśli występuje on z pozycji obserwatora, to nie mamy do czynienia z konfliktem, ale z różnorodnością, która jest przedmiotem spostrzegania i oceny. Kwestię tę ilustrują deklaracje badanej młodzieży, która ma poczucie, że występujące w szkole konflikty nie dezorganizują pracy.

Gdy uczeń jest stroną w konflikcie, wówczas podejmuje kroki, które generują jakieś działanie (myśl, czyn, zachowanie), powodujące wejście w konflikt z inną siłą. Jeśli jest to działanie twórcze, to — jak stwierdza A. NAŁASKOWSKI (1998, s. 61) — nie staje się ono skutkiem konfliktu, ale wręcz przeciwnie — konflikt jest skutkiem twórczego myślenia i aktywności.

Perspektywa konfliktu pozwala spojrzeć na relacje nauczyciel — uczeń oraz uczeń — uczeń jako często charakteryzujące się, po pierwsze, tym, że występują w nich sytuacje napięte i zagrażające, po drugie tym, że konfliktom towarzyszy informacyjne zamieszanie, a działania osób w nich uczestniczących

mogą mieć inne od zamierzonych konsekwencje; po trzecie zaś tym, że sytuacja konfliktowa bywa delikatna. Napięcie, nieprzyjemna sytuacja, niepewność i delikatna równowaga sytuacji konfliktowej sprawiają, że trudno stawić jej czoło. Dlatego konstruktywne rozwiązanie problemów nie jest łatwe, toteż konflikty często kończą się rozwiązaniem siłowym, stłumieniem drażliwych kwestii lub wyczerpaniem po długotrwałej walce, taką zatem sytuacją, w której przynajmniej jedna strona znajduje się na przegranych pozycjach.

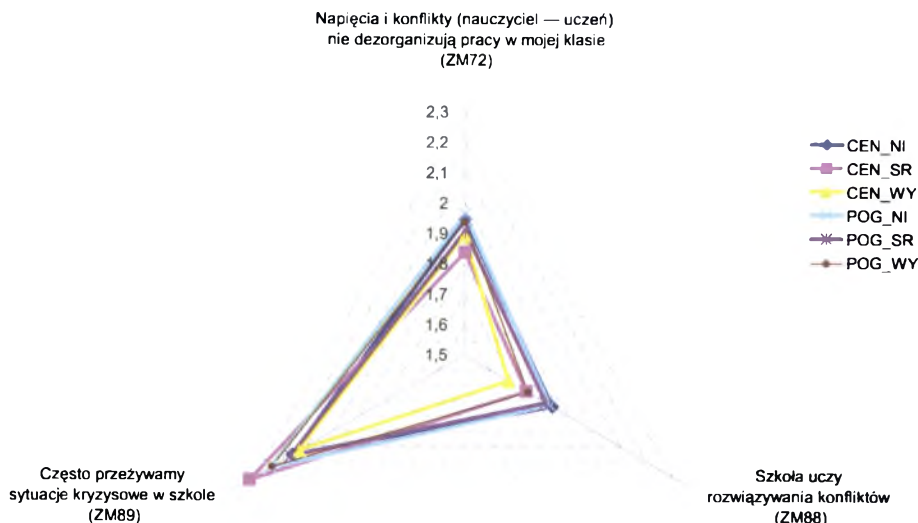
Czasem przyczyną konfliktów w relacjach nauczyciel — uczeń oraz uczeń — uczeń są problemy z komunikacją. Napięcie czy irytacja mogą wynikać z nieporozumień, które powstają wówczas, gdy ludzie mają różne style komunikacji. Różnice stylów stają się przyczyną trudnych problemów, często związanych z różnicami kulturowymi (HALL, 1976, 2001). Procesy komunikacyjne stanowią część konfliktu. Na pewno mogą wpłynąć na kierunek jego rozwoju, ale rzadko są jedyną przyczyną trudności. Wielu teoretyków konfliktu, np. Charles Wright Mills, Ralf Dahrendorf, Randall Collins, Georg Simmel, Lewis Coser, koncentruje się na konflikcie pomiędzy różnymi rasami, grupami etnicznymi, narodowościowymi, religijnymi, na konflikcie płci, konflikcie klasowym. Z tego typu konfliktami zapewne także mamy do czynienia w szkole.

Przyczyną konfliktu mogą być także rozbieżności poznawcze (uwzględnił to w swej teorii J. PIAGET, 1981; por. WADSWORTH, 1998). Pojawiające się wówczas zainteresowanie jako forma nierównowagi pobudza do wysiłku.

Kryzys jest aktywnością ukierunkowaną na zmiany. Pojęcie kryzysu przekracza dychotomię jednostki i społeczeństwa. Likwiduje alternatywę indywidualizmu i społecznego determinizmu, wprowadzając w jej miejsce aktywistyczne pojmowanie jednostki jako działającej w „sferze publicznej”, w bezpośrednim otoczeniu społecznym.

Kluczem do zrozumienia relacji jednostka — społeczeństwo nie jest internalizacja wartości, lecz sposoby kształtowania z udziałem jednostek relacji czy zależności między produkcją i reprodukcją społeczeństwa. Reprodukacja wyklucza bierność i bezpośrednią determinację. Określony historycznie typ społeczeństwa warunkuje wprawdzie postaci, pod jakimi może konkretyzować się władza, konflikt interesów (Marks i jego kontynuatorzy; kwestię tę podnosi również A. GIDDENS, 2001), także tożsamość jednostki (ERIKSON, [1959] 2004, s. 23—34), innymi słowy — wytycza zbiór praktyk zapośredniczających relację jednostek i zbiorowości z poszczególnymi składnikami materialnego i społeczno-kulturowego środowiska. W myśl przywoływanych tu teorii owe praktyki służą zmianie, aktywnemu przekształceniu otoczenia i samego człowieka. A. GIDDENS ([1976] 2001) odrzucając dualizm jednostka — społeczeństwo, twierdzi, że każdy z jego członków winien zostać poddany dekonstrukcji.

Z przeprowadzonych badań wynika, że młodzieży trudno jednoznacznie ocenić jako prawdę czy fałsz stwierdzenie: *napięcia i konflikty (nauczyciel — uczeń) nie dezorganizują pracy w mojej klasie* (ZM72) (rys. 6.1.). Odpowiedzi



Rys. 6.1. Kryzysy rozwojowe i konflikty w edukacji szkolnej w centrum i na pograniczach Polski w strefach o zróżnicowanym rozwoju społeczno-gospodarczym, $N = 1232$

CEN_NI: strefa o słabym rozwoju społeczno-gospodarczym, centrum (województwo świętokrzyskie)

CEN_SR: strefa o średnio intensywnym rozwoju społeczno-gospodarczym, centrum (województwo łódzkie)

CEN_WY: strefa o intensywnym rozwoju społeczno-gospodarczym, centrum (województwo wielkopolskie)

POG_NI: strefa o słabym rozwoju społeczno-gospodarczym, pogranicze (województwo podlaskie)

POG_SR: strefa o średnio intensywnym rozwoju społeczno-gospodarczym, pogranicze (województwo lubuskie)

POG_WY: strefa o intensywnym rozwoju społeczno-gospodarczym, pogranicze (województwo śląskie)

są tu podzielone — ogólnie plasują się poniżej przyjętego poziomu (2,0), uznanego za próg występowania zjawiska / kategorii w prowadzonych badaniach. Zgromadzone dane upoważniają do sformułowania wniosku, że młodzież ma poczucie, że szkoła nie uczy rozwiązywania konfliktów (ZM88); wyniki poniżej średniej 2,0.

Empiryczny obraz współczesnej szkoły okazuje się dość klarowny. Najeżona konfliktami (ról, zadań, płci, pokoleń), rodząca sytuacje kryzysowe (ZM89), ambiwalentne (w pewnych sytuacjach napięcia i konflikty dezorganizują pracę w szkole, w innych — nie dezorganizują) nie uczy rozwiązywania, rozstrzygania konfliktów. Młodzież pozostaje osamotniona w trudzie kształtowania swej tożsamości. Edukacja szkolna, angażująca się w moratorium rozwojowe, nie wykorzystuje potencjalnych możliwości napięć i konfliktów wewnętrznych i zewnętrznych występujących naturalnie w jej przestrzeni społecznej, nie korzysta i nie odwołuje się do tradycji dialektycznych ujęć wychowania, których w polskiej pedagogice było przecież niemało (przywoływałam je w rozdziale 2.).

Przyczyną takiego stanu rzeczy może być postrzeganie konfliktu przez ucznia czy przez nauczyciela, wpływające na sposoby radzenia sobie z nim. Wielu nauczycieli i uczniów uważa np., że „konflikt zawsze jest czymś bolesnym” (wypowiedzi udzielone w wywiadzie narracyjnym). Z takiego punktu widzenia trudno dostrzec pozytywne strony konfliktu, chyba że ktoś lubi, by go

za coś winiono, krzyczano na niego i poniżano go. Jeśli zatem człowiek widzi konflikt jako coś całkowicie negatywnego, to będzie zachowywać się zgodnie z takim obrazem. Może nawet doprowadzić do zadziałania samospełniającego się proroctwa — im bardziej wierzymy, że sytuacja jest okropna, tym bardziej taka się stanie. Różnorodność sytuacji życiowych, które mogą stanowić przedmiot konfliktu lub kompromisu, jest tak wielka, że trudno o ogólną heurystykę czy — upraszczając — receptę. Do tych sytuacji należą przystosowanie się do warunków zewnętrznych oraz organizacja indywidualnego doświadczenia. Adaptacji towarzyszy dobre przystosowanie. Pozostając w konflikcie z normami grupy czy społeczności, jednostka może pozostać w zgodzie z własnymi, wewnętrznymi tendencjami.

Zwracając uwagę na znaczenie, jakie dla rozwoju jednostki mają sytuacje kryzysów rozwojowych oraz sytuacje konfliktowe występujące na terenie szkoły, warto rozróżnić konflikty konstruktywne i destruktywne². W tym kontekście formułowane twierdzenia co do roli konfliktu i konfrontacji wiążą się ze znacznym niebezpieczeństwem. Konflikt w wielu sytuacjach może, sprzyjając rozwojowi poznawczemu, odgrywać istotną rolę. Nie wydaje się jednak prawdopodobne, by wszystkie umiejętności nabywane na każdym etapie rozwoju miały swój początek w interakcjach społecznych o charakterze konfliktu. Dlatego wciąż ustalenia wymaga to, jakie rodzaje konfliktu, w jakim wieku i w jaki sposób promują określone rodzaje osiągnięć rozwoju. I to pozostaje nadal problemem otwartym.

Badacze analizujący konflikt na gruncie socjologii (C.W. Mills, R. Dahrendorf, R. Collins, G. Simmel, L.A. Coser) często wychodzą z założenia, że w społeczeństwie występują naciski asocjacyjne (łącznie) i dysocjacyjne (dezintegrujące). Ich relatywna siła zmienia się w zależności od czasu. Podobnie konflikt ujmowany jest w psychologii — wiąże się z pokonywaniem kryzysów jednostkowych (dezintegrujących), ale w rezultacie prowadzi do integracji, czyli kształtowania się tożsamości (E.H. Erikson). Siła nacisków zewnętrznych zmienia się, zależy od potrzeb rozwojowych jednostki.

Istnieje dość wyraźnie zauważalna niejasność w traktowaniu i rozpatrywaniu konfliktu. Pojawia się ona zarówno na etapie jego definiowania (A. Olubiński, L.A. Coser), jak i stosowania w praktyce (L. Witkowski, J. Nikitorowicz, E. Bielińska-Suchanek, A. Nałaskowski). Konflikt bywa bowiem rozumiany jako swoisty stan rozbieżności pomiędzy poszczególnymi systemami lub elementami systemu albo jako zetknięcie się sprzecznych dążeń czy tendencji (OLUBIŃSKI, 1987). Jest też definiowany w układzie interpersonalnym jako dążenie jednej ze stron do pewnego stanu rzeczy w sytuacji, gdy druga strona chciałaby właśnie jego zmiany (COSER, 1975, 2005). Przywoływane tu definicje traktują konflikt, po pierwsze, jako sprzeczność między dwoma czynnikami — takie rozumienie

² Na ten temat wypowiadam się w tekście: SZCZUREK-BORUTA, 2004, s. 79—109.

jest dość jasne; po drugie, jako różnorodność, czyli współwystępowanie obok siebie, równolegle dwóch czynników, oddzielonych znacznymi różnicami, jednakże wzajemnie się niespychających; mniej jasny wydaje się tu brak oddzielenia tego, co sprzeczne, od tego, co różne. W tym przypadku znaczenie konfliktu jest niesłusznie rozszerzone — obejmuje praktycznie każdą różnorodność. Jako przykład można tu podać definicję Jana PAWŁICY (1973), według którego konflikt na ogół powstaje w związku z odmiennymi i rozbieżnymi potrzebami oraz sposobami ich realizacji, z różnymi poglądami na wartości uznane za ważne w dążeniach ludzkich. Takie rozumienie konfliktu można rozpatrywać, biorąc pod uwagę pozycję podmiotu.

Pogląd o kreatywności funkcji konfliktu wydaje się już mocno ugruntowany w nauce. Aleksander NAŁASKOWSKI (1998, s. 61) stoi na stanowisku, iż jest to dość niebezpieczne, zwłaszcza gdy na tej bazie dochodzi do ewokowania wniosków praktycznych.

Innego zdania jest Andrzej OLUBIŃSKI (1987), który wskazuje na celowe stawianie jednostki wobec konfliktu i czynienie z niej jego strony, co ma na celu wychowanie kreatywne (konfliktowe). Według A. Nałaskowskiego takie działanie jest niebezpieczne, może wyrządzić wychowankowi szkodę.

Konflikty mają różne źródła. Nie zawsze dają się określić i wyodrębnić, a tym bardziej usunąć.

W opracowaniu tym konflikt rozpatruję z punktu widzenia różnych jego źródeł: jako niekończący się proces kształtowania tożsamości (psychologiczne); tkwiący w strukturze społecznej (strukturalne); relacje i stosunki społeczne (behawioralne); proces kształtowania się tożsamości kulturowej. W ujęciu Jerzego NIKITOROWICZA (2003b) konflikty związane są z niekończącym się procesem kształtowania tożsamości kulturowej, rolą i istotą wartości rdzennych jako podstawy tożsamości, dylematami godzenia nabywanej tożsamości społecznej i kreowanej osobowości, jej wieloznaczności, rozproszenia, rozszczepienia, dezorganizacji, podwajania i ambiwalencji.

W teorii rozwoju psychospołecznego Erika H. ERIKSONA ([1959] 2004, 1994; także WITKOWSKI, 1989a, s. 35) kryzys zawsze występuje jako przesilenie. Pomysłne rozwiązanie kryzysu wyraża sprostanie „zadaniu egzystencjalnemu”, którego wyzwalenie wymaga reorganizacji i wsparcia sił witalnych przez nową jakość.

Do zaspokojenia potrzeby tożsamości dochodzi w toku nieustannej komunikacji (kulturę — za E. Hallem — można traktować jako proces komunikacji), w określonych warunkach społeczno-gospodarczych (szerokie tło dają tu prace A. Radziejewicza-Winnickiego), w toku uczenia się (R.J. Havighurst). Znaczącą rolę odgrywają kryzysy m.in. rozwojowe, poznawcze, społeczne oraz dialog wraz z negocjacjami wartości i interesów, a także negocjowanie uznania własnej tożsamości (TAYLOR, 1995). Istotną rolę w procesie kształtowania się tożsamości jednostki i grupy, ze względu na transkulturowy charakter procesów wzajemne-

go uczenia się, przypisuję edukacji międzykulturowej, która tworząc warunki do nabywania tożsamości kulturowej, społecznej, osobistej, nie przeciwstawia procesów konfliktu, kryzysu i integracji. Najistotniejszą wartością jest — jak twierdzi J. NIKITOROWICZ (1999b, s. 25–31) — uznanie i współpraca, natomiast środkiem może być niekiedy konflikt rozwiązywany na drodze negocjacji.

We współczesnych społeczeństwach pluralistycznych, wielokulturowych kładzie się nacisk na integrację, jednocześnie koncentrując się na aspektach dzielących i konfliktujących (G. Hofstede), na sprzeczności potrzeb lub interesów (G. Simmel). W analizie socjologicznej uwaga skupiona zostaje na powiązaniach między konsensem a konfliktem w systemach społecznych. Wizje kulturowej przyszłości świata (KOMOROWSKI, 1975) także sprowadzają się do dwóch podstawowych modeli: ludzkości zmierzającej do zwartej jedności, w której wszelkie różnice muszą stopniowo zanikać, oraz ludzkości zachowującej wielość różnorodnych kultur jako elementów dialektyki niezbędnej dla rozwoju.

Wskazując na rozwojowy i procesualny charakter wszelkich zmian, przyjmuję, że konflikty, kryzysy są immanentną cechą kształtowania się tożsamości jednostki i społeczeństw. Pokonywanie kryzysów rozwojowych (dezintegrujących) w rezultacie prowadzi do integracji tożsamości. Naciski dysocjacyjne (dezintegrujące) i asocjacyjne (łączące) występują w każdym społeczeństwie, a ich relatywna siła zmienia się w zależności od czasu, warunków społeczno-kulturowych i gospodarczych oraz potrzeb rozwojowych jednostki, właściwych dla danej fazy rozwoju. Nie może istnieć żadna zbiorowość, w której nie występują zjawiska współpracy, solidarności, pomocy oraz zjawiska napięć, antagonizmów i konfliktów. Dialektyka tych zjawisk, procesów jest konieczna dla istnienia i zachowania ciągłości trwania, utrzymania tożsamości oraz dla rozwoju tej zbiorowości. W edukacji szkolnej napięcia, antagonizmy, konflikty są równie nieuniknione, jak współpraca, przyjaźń, koleżeństwo i wzajemna pomoc.

6.2. Społeczne sytuacje rozwoju wobec kryzysu fazy dorastania

Biorąc pod uwagę zasoby, potencjał i możliwości, jakimi dysponuje dorastający człowiek z uwagi na zmiany dokonujące się w różnych obszarach jego funkcjonowania, poszukuję odpowiedzi na pytanie: **Jakiego rodzaju oddziaływania edukacyjne tworzą najlepszy dla wieku dorastania kontekst rozwoju?** W centrum zainteresowań umieszczone zostały społeczne sytuacje rozwoju, jako zdarzenia, fakty, układ ludzi dostarczający różnorodnych doświadczeń, oddziałujący na realizację przez młodzież zadań rozwojowych. Zakładam, że wypełnianie zadań rozwojowych nie jest możliwe bez zewnętrż-

nego wsparcia w postaci naturalnych i intencjonalnych oddziaływań wychowawczych.

Podjęłam próbę określenia społecznych sytuacji rozwoju jako warunków, które muszą być spełnione, by rozwój jednostki przebiegał prawidłowo. Owe warunki (kategorie pojęciowe zaczerpnęłam z teorii E.H. Eriksona) potraktowałam jako specyficzne zadania edukacyjne, ukierunkowujące i uruchamiające działania, których wynikiem są ich określone rezultaty, zaznaczające się zarówno w samym podmiocie działania (opanowanie zadań rozwojowych, stanowiących społeczne wymagania wobec jednostki, przyjmując ich rozumienie za R.J. Havighurstem), jak i niejednokrotnie w innych elementach systemu społecznego.

Za pomocą metody analizy skupień obliczone zostały wiązania między poszczególnymi zachowaniami tożsamościowymi, wchodzącymi w zakres kategorii „dostarczanie oferty identyfikacyjnej”, „przedłużanie moratorium rozwojowego”, „poszerzanie promienia interakcji”, „etos”, „ambiwalencja”, „rewitalizacja”. Analiza danych wykazała występowanie podobieństw w strukturach skupieniowych badanych zadań — zarówno co do liczby skupień oraz ich wewnętrznej struktury, jak i siły związku pomiędzy poszczególnymi zachowaniami w odniesieniu do wszystkich badanych środowisk centrum i pograniczy Polski (jako przykład podaję diagram jednego z badanych środowisk, pozostałe diagramy zamieszczone zostały w *Aneksie*).

Uzyskane wyniki świadczą o tym, że mamy do czynienia z procesem hierarchizowania i tworzenia się struktur skupieniowych, tworzących substrukturę zadaniową, takie jak: „dostarczanie oferty identyfikacyjnej”, „przedłużanie moratorium rozwojowego”, „poszerzanie promienia interakcji”, „etos”, „ambiwalencja”, „rewitalizacja”. Siłę występujących w ich obrębie związków, oraz usytuowanie w hierarchii ważności tworzących je zachowań tożsamościowych uznać można za prognostyk treściowego aspektu oddziaływań edukacyjnych w kontekście pedagogiki rozwoju.

6.2.1. Dostarczanie oferty identyfikacyjnej

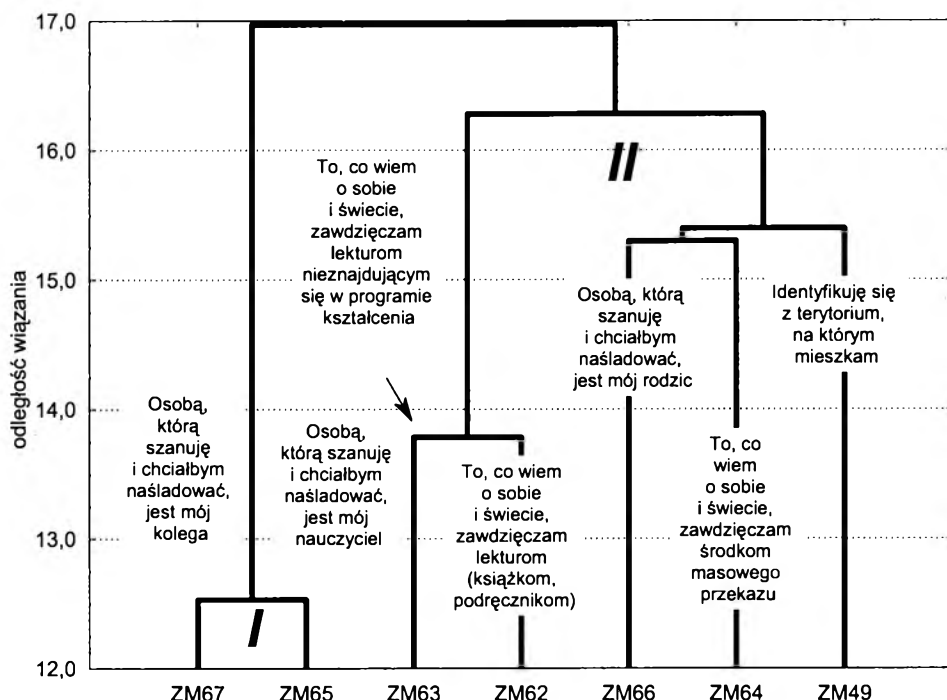
Poczucie identyfikacji jednostki z grupą, tzn. utożsamiania własnych dążeń i aspiracji z dążeniami i aspiracjami innych członków grupy, jest rozpatrywane w kategoriach więzi społecznej (SZCZEPAŃSKI, 1972, s. 160). Dana zbiorowość jest grupą społeczną, jeśli istnieją w niej określone więzi społeczne. Wszystkie siły wewnętrzne scalające grupę w ramy instytucji i system kontroli społecznej tworzą więź społeczną, zapewniają trwanie, działanie i rozwój grupie społecznej, są podstawowymi czynnikami integracji systemu społecznego. Przynależ-

ność do grupy, integracja z grupą oznaczają podtrzymywanie i rozwijanie więzi społecznych w jej ramach. Dla socjologów identyfikacja i integracja są zatem pojęciami zbliżonymi, ściśle ze sobą związanymi (JACHER, 1971, s. 84—85; 1975, s. 144). Z tego względu analiza socjologiczna zachowań poszczególnych jednostek w kategoriach ich społecznych identyfikacji wydaje się przydatna nie tylko w praktyce społecznej (RADZIEWICZ-WINNICKI, 1995, s. 67; TOPORKIEWICZ, 1986, s. 107 i nast.), ale także edukacyjnej, uwzględniającej dialektykę w rozwoju i w wychowaniu.

W ujęciu socjologicznym identyfikacja zawsze określana jest w relacji człowiek — grupa. Przyjmuje się przy tym, że utożsamianie jednostki z grupą suponuje uprzednie uświadomienie sobie przez jednostkę istnienia grupy jako pewnej całości, systemu i uznanie siebie za jej członka. W przypadku identyfikacji jednostki z grupą społeczną czynnikiem istotnym dla procesu konsolidacji jest wspólnota celów i zasad działania. Wpływ grupy na oczekiwane przez nią zachowanie jednostki jest tym większy i wszechstronniejszy, im bardziej uniwersalne są cele grupy, im szerszy zakres potrzeb osobistych jej członkowie mogą zaspokoić w jej ramach oraz im silniejsza jest ich emocjonalna identyfikacja z grupą, czyli im konsekwentniej przyjmują grupę za układ odniesienia, przyznając obowiązującym w niej normom rolę kryteriów oceny swych zachowań (RADZIEWICZ-WINNICKI, 1979, s. 34 i nast.). Identyfikację można traktować jako miarę zadowolenia, a tym samym zaspokojenia potrzeb związanych z funkcjonowaniem w danej grupie.

Zastosowana metoda analizy skupień ujawnia, iż dla badanej młodzieży źródłem identyfikacji, biorąc pod uwagę bliskość i wzajemne związki pomiędzy zachowaniami tożsamościowymi, składającymi się na obraz tego zadania w centrum i na pograniczach Polski, we wszystkich strefach zróżnicowanych pod względem rozwoju społeczno-gospodarczego, są: literatura — zarówno lektury szkolne (ZM62), jak i te spoza kanonu szkolnego (ZM63); środki masowego przekazu (ZM64); środowisko lokalne (ZM49); rodzice (ZM66); środowisko szkolne — koledzy (ZM67) i nauczyciele (ZM65). Układ zachowań określający kategorię „dostarczanie oferty identyfikacyjnej” jest dość klarowny i podobny zarówno w centrum, jak i na pograniczach Polski (rys. 6.2.). Obraz tej kategorii tworzą zasadniczo dwie substruktury: *podmiotowa* (I), związana z osobami ze środowiska szkolnego, oraz *społeczno-kulturowa* (II). Najniższe odległości euclideseowe pomiędzy zmiennymi ZM67, ZM65 świadczą o sile związku i znaczeniu substruktury *podmiotowej*, rozwijanej i wzbogacanej przez edukację.

Oferty identyfikacyjnej, wbrew utartym poglądom o słabnącej roli nauczyciela, dostarczają właśnie nauczyciele (ZM65), a także koledzy z ławy szkolnej (ZM67). Wyodrębnione dwie struktury wyznaczają przestrzeń wychowania, którą można podzielić na bezpośrednią — obejmującą konkretne instytucje i zbiorowości, oraz pośrednią — wypełnioną przez przekazy telewizyjne, literaturę, sieci komputerowe. Medialny obraz świata prowadzi do powstania tzw.



Rys. 6.2. Dostarczanie oferty identyfikacyjnej — strefa o intensywnym rozwoju społeczno-gospodarczym, pogranicze (województwo śląskie), $N = 195$

Metoda amalgamacji: pojedyncze wiązanie; odległość wiązania: euklidesowa

świadomości medialnej, propagującej relatywizm poznawczy i moralny, bierność i agresję (por. POSTMAN, 1995; LEPA, 1998; SZKUDLAREK, 1999).

Prezentowane wyniki badań ujawniają dwubiegunowość zachowań tożsamościowych, dialektykę dostrzeganą w teorii (E.H. Erikson, przedstawiciele teorii konfliktu w socjologii, pedagogiki kultury), a występującą w praktyce edukacyjnej. W każdej dziedzinie zjawisk wychowawczych, także w zakresie dostarczania oferty identyfikacyjnej, występują dialektyczne momenty, które dopiero w swych spięciach ukazują istotne cechy procesu.

W obrazie opisywanego zadania widać wielość różnych, dostępnych identyfikacji. Ta wielość bywa źródłem konfliktów, braku równowagi, pozwala na eksperymentowanie, dokonywanie wyborów, na osiąganie w dalszej perspektywie dojrzałości, służy integracji tożsamości.

Na świadomość własnej odrębności jako jednego z wyznaczników poczucia tożsamości i zachowań z tym poczuciem związanych wskazuje w teorii TZT Tadeusz Lewowicki. Z przeprowadzonych badań wynika, że środowisko lokalne oraz działające na jego terenie jednostki i grupy wyznaczają „horyzont moralny”, pozwalający jej członkom ulokować się w przestrzeni znaczeń wyznaczonych wspólnotą historyczną. Grupa daje poczucie przynależności — jej człon-

kowe myślą o niej: *My*), mają wspólny cel. Ukształtowana zostaje także struktura grupy (organizacja wewnętrzna), którą można rozważać z punktu widzenia jej elementów (konkretnych osób lub ról do spełnienia) bądź mechanizmów integracyjnych, którymi są komunikacja i różnicowanie się statusu oraz normy i spójność grupowa. Wewnętrzne konflikty występujące w obrębie oferty identyfikacyjnej, podobnie jak konflikty, do których doszło w przestrzeni środowiska lokalnego (pogranicze wschodnie — konfliktowe; pogranicze południowe — hipoteza kontaktu), okazują się funkcjonalne w sensie pozytywnym — zarówno wobec rozwoju, tożsamości, jak i wobec struktury społecznej. Integracja — w myśl socjologicznej teorii konfliktów L. Cosera — jest produktem ubocznym ścierania się indywidualnych interesów i wartości.

Środowisko szkoły dysponuje wieloma różnymi zasobami niezbędnymi do kształtowania się tożsamości. Sytuacje, w których młodzież staje wobec różnorodności, konfliktów, wyostrzają poszukiwanie tożsamości. Wszelkie działania rozgrywają się w ramach ściśle określonego continuum stałości i zmienności. Młodzież musi mieć poczucie, że żyje w stabilnym środowisku. W okresie adolescencji bazowe poczucie bezpieczeństwa dają — z jednej strony — rówieśnicy, nauczyciele, a z drugiej — rodzina i środowisko lokalne.

Tożsamość osobnicza zwykle jest określana w perspektywie ról społecznych realizowanych w konkretnych zbiorowościach. Oferta tych ról — jak wynika z przeprowadzonych badań — we wszystkich badanych środowiskach jest wielka.

Pewne elementy, atrybuty tożsamości osobistej mogą chwilowo pozostawać poza polem świadomości jednostki i objawiać się lub aktywizować dopiero w określonych kontekstach. Z tych względów zastosowałam — obok „Kwestionariusza zadań rozwojowych i społecznych warunków edukacji” — wywiad narracyjny, ujawniający inne obszary identyfikacji, które nie wystąpiły w kwestionariuszu. Zazwyczaj bywa tak, że tożsamość społeczna w każdym momencie składa się z kilku identyfikacji, wybranych w celu dostosowania się do szczególnego kontekstu społecznego. Znalazło to potwierdzenie w wynikach badań własnych. Młodzież wskazuje na identyfikację z terytorium, na którym żyje, na osoby, z którymi się identyfikuje: rodziców, kolegów i nauczycieli. Część narratorów snuje swoją opowieść, w której wyróżnić można zdarzenia zatrzymane w czasie, np. dłużej koncentruje się na rodzinie, organizacjach (oaza, harcerstwo), w których działalności uczestniczy, a które odegrały istotną rolę w kształtowaniu ich tożsamości, oraz na osobach będących autorytetami, np. na papieżu, rodzicach, instruktorach, nauczycielach (por. *Aneks*, wywiad 75). Oto przykłady niektórych wypowiedzi:

(...) [12.] *W moim przypadku szkoła na pewno kształtowała mnie mniej niż rodzina. Do szkoły*

[13.] *wchodziłam tak jakby ze swoim poglądem na świat, chociaż na pewno miałam wśród*

- [14.] *nauczycieli i nadal zresztą mam takie osoby, które są dla mnie autorytetami. (...) Jest*
 [15.] *takich osób niewiele, ale są takie, które uważam za wzór nauczycieli i wiem, że bardzo*
 [16.] *pomagają, po prostu potrafią zmobilizować do tego, aby kształtować siebie poprzez naukę*
 [17.] *i zdobywać tą drogą mądrość.*

(wywiad 56)

- (...) [20.] *Są osoby, które dla mnie stanowią autorytety. To, nauczyciele, osoby, które swoją*
 [21.] *pracowitością i uczciwością, postawą pełną zaufania do ucznia a równocześnie będąc*
 [22.] *wymagającymi bardzo ludźmi i takimi, którym bardzo zależy na tym by wychowanek*
 [23.] *osiągnął coś w życiu, ponadto co wyniósł z lekcji (...)*

(wywiad 23)

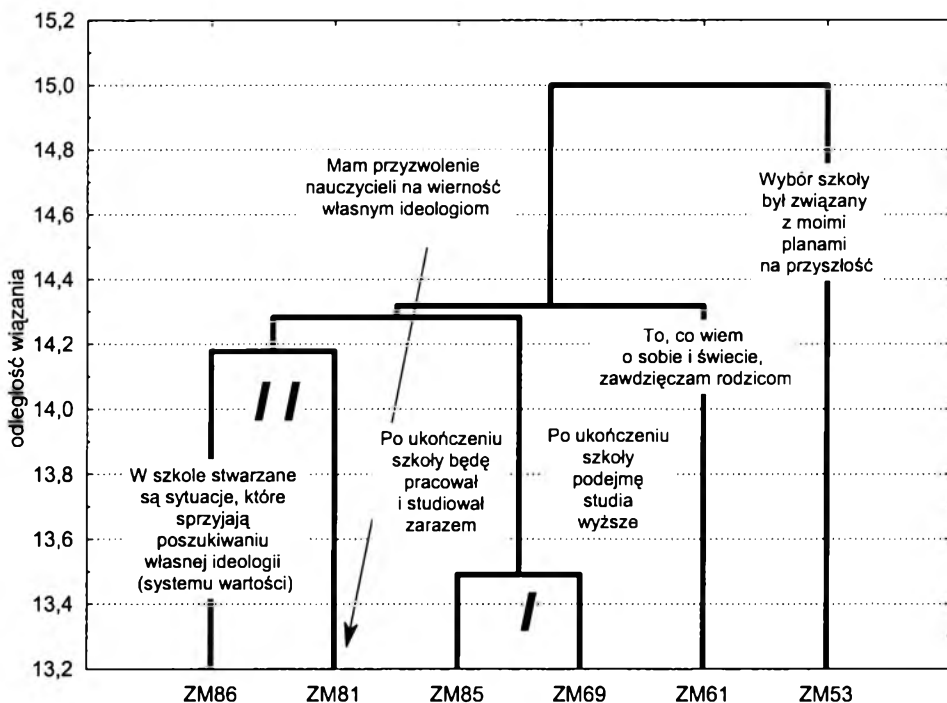
6.2.2. Przedłużanie moratorium rozwojowego

Kategoria „moratorium rozwojowe” — zdaniem Lecha Witkowskiego — stanowi jądro teoretyczne całego systemu. Wypracowanie rozwiązania konfliktów rozwojowych w fazie piątej rozwoju psychospołecznego wymaga pewnego czasu. Czas ten określany jest mianem moratorium. Według Erika H. Eriksona odroczenie to daje młodemu człowiekowi czas na eksperymentowanie z samym sobą i na refleksję. Moratorium ma również swój kształt instytucjonalno-kulturowy, przejawiający się w społeczeństwie w uznawanych formach, np. przedłużone nauczanie szkolne, praktyki zawodowe, służba wojskowa.

Zastosowana metoda analizy skupień ujawnia, iż w obrazie poczucia realizacji „**przedłużonego moratorium rozwojowego**” znalazły się następujące zachowania: *po ukończeniu szkoły podejmę studia wyższe* (ZM69), *po ukończeniu szkoły będę pracował i studiował zarazem* (ZM85), które można odnieść do **planów zawodowych — orientacja zawodowa (I)**. W sytuacji rosnącego bezrobocia i braku perspektyw życiowych młodzieży zależy na odłożeniu w czasie decyzji o podjęciu pracy zawodowej.

Znacząca w obrazie tego zadania szkoły wydaje się też druga substruktura — **poszukiwanie ideologii (II)** (ZM86, ZM81). W przypadku tego zadania ważne miejsce (mała odległość euklidesowa od poprzedniego skupienia, a zatem silny związek) zajmuje rodzina, gwarantująca realizację przyszłych planów (zabezpieczenie ekonomiczne), zapewniająca poczucie bezpieczeństwa w situa-

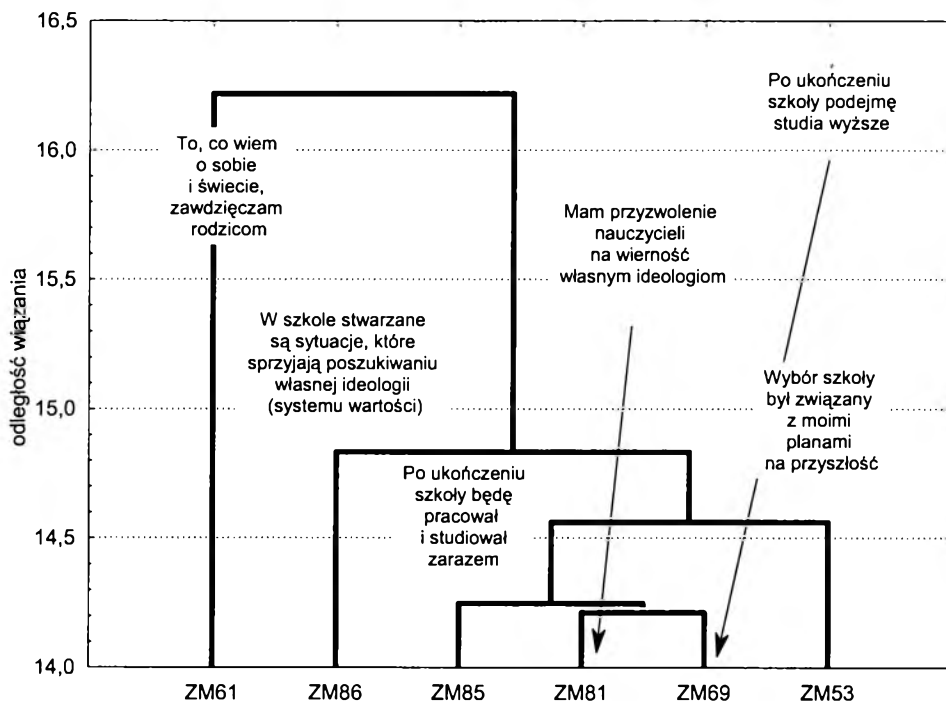
cji niepewności, stanowiąca punkt odniesienia dla kreującej się tożsamości. Wyraża się to w stwierdzeniu: *to, co wiem o sobie i świecie, zawdzięczaam rodzicom* (ZM61). Taki obraz związków w opisywanej kategorii obecny jest w świadomości badanej młodzieży prawie we wszystkich środowiskach życia (rys. 6.3.).



Rys. 6.3. Przedłużanie moratorium rozwojowego — strefa o intensywnym rozwoju społeczno-gospodarczym, pogranicze (województwo śląskie), $N = 195$
Metoda amalgamacji: pojedyncze wiązanie; odległość wiązania: euklidesowa

Ujawnione dzięki zastosowanej metodzie analizy skupień statystyczne prawidłowości znajdują swoje potwierdzenie także w wynikach badań przeprowadzonych za pomocą wywiadu narracyjnego, w których narratorzy przede wszystkim podkreślają znaczącą rolę rodziców w procesie nabywania tożsamości. Można to odnieść do opisanych przez J. Nikitorowicza etapów kształtowania się tożsamości. Tożsamość rodzinna jest pierwszym etapem w procesie nabywania tożsamości.

Odmienne kształtuje się układ skupień zachowań tożsamościowych obrazujący kategorię „przedłużonego moratorium rozwojowego” w centrum, w strefie o średnio intensywnym rozwoju społeczno-gospodarczym (województwo łódzkie) (rys. 6.4.). Najmniejsza odległość euklidesowa, a tym samym najsilniejszy związek występuje między zmiennymi: *mam przyzwolenie nauczycieli*



Rys. 6.4. „Przedłużone moratorium rozwojowe” — strefa o średnio intensywnym rozwoju społeczno-gospodarczym, centrum (województwo łódzkie), $N = 194$

Metoda amalgamacji: pojedyncze wiązanie; odległość wiązania: euklidesowa

na wierność własnym ideologiom (ZM81); po ukończeniu szkoły podejmę studia wyższe (ZM69). Ta substruktura związana jest z zachowaniem: po ukończeniu szkoły będę pracował i studiował zarazem (ZM85). Rola rodziny schodzi na plan dalszy, o czym świadczy duża odległość euklidesowa do wyróżnionego poprzednio skupienia. Młodzież większą wagę przypisuje poszukiwaniu i określeniu własnej ideologii, a środowisko szkolne wydaje się wspierać ją w tych poszukiwaniach.

Bez względu na środowisko życia badani wykazują świadomość znaczenia edukacji szkolnej na poziomie średnim — jako przygotowania do podjęcia dalszego kształcenia. Tendencja ta wyraża się w deklaracjach: wybór szkoły był związany z moimi planami na przyszłość (ZM53). Wykształcenie postrzegane jest jako wartość, dobro, służące realizacji dalszych planów życiowych młodzieży.

Ważną rolę w procesie kształtowania tożsamości, pomimo wielu głosów krytycznych pod ich adresem, odgrywają szkoła i nauczyciele. Według respondentów szkoła stwarza szanse na poszukiwanie własnych ideologii: w szkole stwarzane są sytuacje, które sprzyjają poszukiwaniu własnej ideologii (systemu wartości) (ZM86); mam przyzwolenie nauczycieli na wierność własnym ideologiom (ZM81).

Opis niniejszy dotyczy centrum i pograniczy Polski, wszystkich stref zróżnicowanych pod względem rozwoju społeczno-gospodarczego. Większą wagę zdaje się przywiązywać do tego młodzież żyjąca w centrum Polski, w strefie o słabym rozwoju społeczno-gospodarczym (gdzie związek między tymi dwoma zachowaniami jest najsilniejszy — najmniejsza odległość euklidesowa) oraz w strefie o średnio intensywnym rozwoju społeczno-gospodarczym.

Wyniki przeprowadzonych badań jakościowych dowodzą, że rodzina w sytuacji narastającego kryzysu, chaosu, braku stałych punktów odniesienia, w sytuacji poszukiwania własnych ideałów nadal stanowi wartość, do której młodzież się odwołuje, której pragnie (por. *Aneks*, wywiady 52, 26, 87, 77, 27). Nie występuje przy tym typowa reprodukcja — młodzież, niezależnie od warstwy społecznej, z której się wywodzi, pragnie zdobyć kwalifikacje niezbędne do znalezienia pracy zawodowej, czemu ma służyć przede wszystkim dalsza, długa edukacja (studia). Rodzice, także ci, którzy żyją w trudnych warunkach społeczno-gospodarczych, starają się zapewnić lepszą przyszłość swoim dzieciom, dają dobre zaplecze młodzieży, nie tyle — i nie tylko — materialne, ale przede wszystkim emocjonalne. Motywują do nauki, wychodząc z założenia, że wykształcenie może być jedynym kapitałem ich dzieci (znaczenie kapitału ludzkiego: kwalifikacje, kompetencje, poziom wiedzy podkreśla P. SZTOMPKA, 1997). Istotne w realizacji planów życiowych okazuje się zatem wykształcenie, będące swoistym kapitałem młodzieży (zamiar podjęcia studiów bądź pracy i studiów w sytuacji, gdy rodzice nie mogą zapewnić utrzymania, deklaruje aż 97% badanej młodzieży).

Badana młodzież ze szkół średnich jeszcze słabo odczuwa potrzebę sukcesu zawodowego. Podjęcie pracy zawodowej stanowi dla nich odległą perspektywą (dopiero po studiach). Następuje przedłużenie moratorium rozwojowego. Pedagodzy za ważne uznają to, że wykształcenie jest spostrzegane jako oczywisty element własnej biografii, a nie stało się jednym z wyborów (studia i zdobycie odpowiednich kwalifikacji zawodowych w planach życiowych osiąga średnią około 2,800, w przedziale od 1 do 3). Edukacja na poziomie średnim być może dostarcza młodym ludziom, wchodzącym na rynek pracy, swoiste „listy uwierzytelniające”³.

Młodzież w okresie dorastania przewartościowuje świat, poddaje krytyce wartości dorosłych. Rozwija ideologię (sieć wartości) i system etyczny kierujący zachowaniem. Według E.H. Eriksona tożsamość dorastającego rozwija się na kilku podstawowych płaszczyznach (wybór ideałów; wybór drogi życiowej — wypróbowywanie ról; polaryzacja przywództwa; poszukiwanie tożsamości zawodowej; identyfikacja z płcią), umożliwiających określenie siebie i przystosowanie do wymagań społecznych. Jednostka opiera się na elementach wyłonio-

³ Próbę przedstawienia niektórych problemów wiążących się z poszukiwaniem nowej tożsamości elit intelektualnych w Polsce podjął A. RADZIEWICZ-WINNICKI (2001); por. także: COLLINS, [1979] 1988.

nych jako nowe jakości *ego* w poprzednich kryzysach. Integracja tych elementów odbywa się w okresie moratorium, czyli tzw. zaprogramowanego opóźnienia, wpisanego zarówno we wrodzony schemat rozwoju, jak i w status społeczny oraz zwyczaje kulturowe. W okresie moratorium dorastający powinien dokonać wyboru ideałów, które są mu bliskie, i odrzucić te, których nie akceptuje. Jest to warunek konieczny do określenia siebie w sensie ideologicznym. Jeżeli w wyniku rozwiązania pierwszego kryzysu rozwojowego ukształtowała się potrzeba zaufania do siebie i do *Innych*, to jednostka poszukuje ludzi i idei, którym mogłaby wierzyć i jednocześnie wobec których chciałaby być godna zaufania.

Raporty prezentujące wyniki badań nad młodzieżą wskazują na coraz większe jej zróżnicowanie. W jednych raportach podkreśla się samodzielność i przedsiębiorczość młodzieży, w innych — jej konformistyczną i konsumpcyjną mentalność (CZARNOCKA, LUBOWICZ, 1985; WITEK, 1988; ANASZ, 1995; BOROWICZ, 1991; GURYCKA, 1991a, 1991b; ŚWIDA ZIEMBA, 1995; RYLKE, 1999; SZYMAŃSKI, 2000a). W świetle wyników badań własnych rodzina jawi się jako wartość odczuwana i uznawana (w planach życiowych osiąga średnią 2,800, w przedziale od 1 do 3). Oznacza to powrót do rodzinnej orientacji młodzieży z lat siedemdziesiątych i osiemdziesiątych (KWIECIŃSKA, KWIECIŃSKI, 1977; ADAMSKI, 1980; NOWAK, SUŁEK, 1983). Co ciekawe, chłopcy, generalnie koncentrujący się na realizowaniu ambicji intelektualnych, zawodowych i materialnych, także silnie artykułują potrzebę życia rodzinnego. W planach życiowych młodzieży orientacja na rodzinę (ZM12) znajduje się w bliskim związku z orientacją konformistyczną (mieszkanie, samochód; ZM32) oraz orientacją na tolerancję w stosunku do *Innych* (ZM37). Właśnie tolerancja uzyskała trzecią co do wielkości wartość (2,700) w planach życiowych.

Na tle przeprowadzonych badań można stwierdzić, że szkoła dostarcza okazji pozwalających na poszukiwanie własnej ideologii (wartości), a nauczyciele dają przyzwolenie młodzieży na wierność ideologiom. Cnotą, do której wykształcenia powinno dojść w wyniku rozstrzygnięcia konfliktu w piątej fazie rozwoju, jest — według E.H. Eriksona — *wierność*, pojmowana jako zdolność do dotrzymywania przyjętych przez siebie zobowiązań, wierność określonemu zbiorowi wartości, wierność przyjaźniom. Zarówno właściwości myślenia dorastających, jak i zwiększające się doświadczenia społeczne przyczyniają się do rozwoju ujęć wartościujących. Stwarza to szansę na kształtowanie się — na wyższym poziomie — nowego systemu wartości, bardziej adekwatnych, odpowiadających sytuacji.

„Przedłużone moratorium rozwojowe” jako jedno z zadań szkoły wydaje się silnie kształtowane i wyznaczone przez drugi obszar zachowań tożsamościowych TZT T. Lewowickiego. Odrębność kultury, języka, obyczaju, często religii wyznacza miejsce zagadnieniom oświaty, przekazu tradycji, wiedzy o dorobku duchowym i materialnym.

Moratorium rozwojowe ma swój instytucjonalno-historyczny charakter. To społeczeństwo go ustala i uzasadnia. Powołało do życia szkoły i utrzymuje ich istnienie, by zapewnić sobie ciągłość, trwanie i rozwój. Ze względu na warunki społeczno-gospodarcze, kulturowe i czas społeczno-kulturowy (wnikliwa charakterystyka tych czynników przedstawiona została w pracach: HEJNICKA-BEZWIŃSKA, 1989; JAWŁOWSKA, KEMPNY, TARKOWSKA, red., 1993; DYONIZIAK i in., red., 1997; RADZIEWICZ-WINNICKI, 2004) stara się przedłużyć okres wchodzenia jednostki w życie społeczne i zawodowe.

„Z góry” przygotowana tożsamość — według Zbyszko Melosika — nie jest już dziś możliwa. „Rzeczywistość jest w znacznym stopniu sfragmentaryzowana. Tysiące sprzecznych prawd rywalizuje w niej ze sobą o status jedynej prawdy, relatywizując siebie nieustannie. [...] Kanon, i różnica, lokalne i globalne, intelektualne a afektywne, popularne i elitarne. Typowe dla przeszłości rozróżnienia i binaryzmy na naszych oczach wyparowują” (MELOSIK, 2004, s. 69). Wszystko to sprawia, że dorastającym coraz trudniej pokonywać kryzys tożsamości. Współczesny „supermarket kultury” usuwa tradycyjne korzenie, ale oferuje w zamian szeroką gamę środków, z których korzenie można na nowo zbudować, zaoferować na scenie społecznej, a potem, być może, w nie uwierzyć — jak pisze Gordon MATHEWS (2005, s. 280). Rozpatrywanie współczesnej kultury w kategoriach „supermarketu” zwraca — w moim przekonaniu — uwagę na walkę jednostek o uzyskanie tożsamości.

Ważne i pożyteczne z punktu widzenia praktyki społecznej są działania wspierania jednostki w realizacji zadań rozwojowych i — w efekcie — osiągnięcia dojrzałej tożsamości. Sprzyjają temu doświadczenia dostarczane młodzieży w warunkach edukacji szkolnej, m.in. w zakresie „przedłużania moratorium rozwojowego”. W sytuacji braku przejrzystości ofert aksjologicznych, braku szans na szybkie i łatwe rozpoczęcie pracy zawodowej, chaosu w zakresie wartości, konieczności wyboru własnej tożsamości (GIDDENS, [1976] 2001) istotne jest zapewnienie młodzieży czasu na to, by pokonała kryzys fazy dorastania. Wyniki przeprowadzonego wywiadu narracyjnego świadczą o angażowaniu się szkoły w te sprawy (Aneks, wywiad 87). Ilustruje to fragment wypowiedzi akcentującej konflikty interesów i potrzeby występujące na terenie szkoły:

- (...) [26.] *Szkoła sama w sobie powinna, jej zadaniem jest kształtować człowieka młodego, który*
 [27.] *wkracza w życie i właśnie myślę, że w moim przypadku spełniała*
przez cały czas swoją
 [28.] *rolę, chociaż do szkoły wchodziłam już trochę ukształtowana*
i zawsze miałam swoje
 [29.] *zdanie i tutaj nawet jeśli w szkole chciano by mi wmówić coś, co*
byłoby sprzeczne z moimi
 [30.] *poglądami, to ja wtedy opierałabym się temu. Myślę, że z reguły*
wiadomo, że nie ze

- [31.] *wszystkim się zgadzam, co słyszę w szkole, ale po to mam ten swój światopogląd, żeby się*
[32.] *przeciwstawiać temu, co mi się nie podoba, i jakoś żyć w zgodzie z tym, co jest dobre, co*
[33.] *jest prawdą (...)*

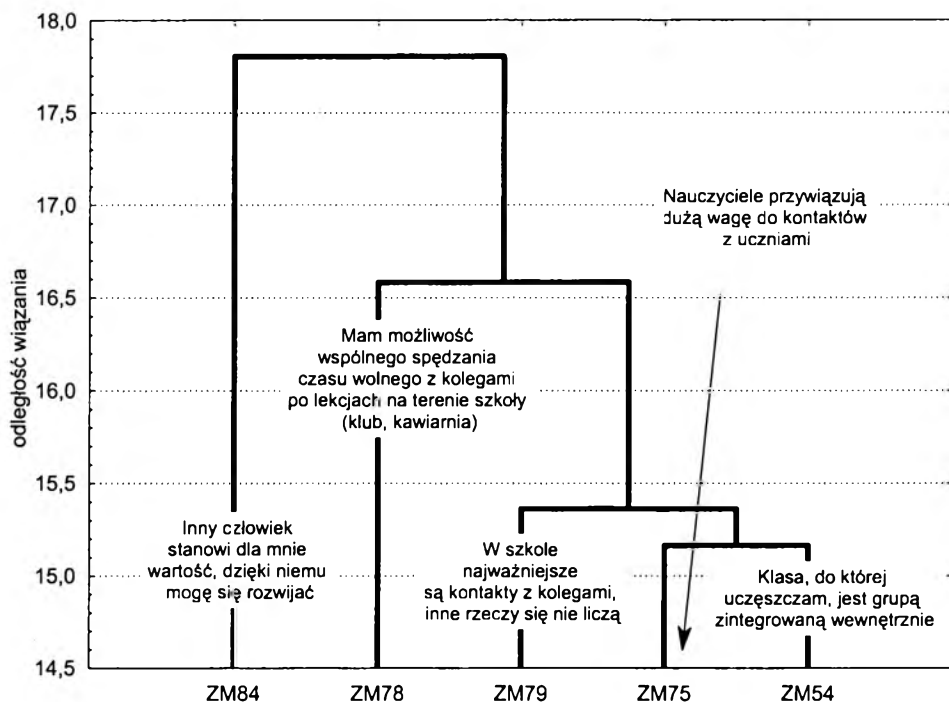
(wywiad 6)

6.2.3. Poszerzanie promienia interakcji

Choć socjologia małych grup społecznych ma już dość długą historię, poczynając od J. CHAŁASIŃSKIEGO (1958), F. ZNANIECKIEGO (1973), S. KOWALSKIEGO (1979), a kończąc na współczesnych pracach naukowych z tego zakresu: J. SZMATKA (1989), J. TUROWSKI (2000), P. SZTOMPKA (2002), to wyjaśnieniom złożonych stosunków społeczno-kulturowych zachodzących w klasie szkolnej poświęcono stosunkowo mało uwagi w literaturze naukowej. Badania dotyczyły m.in. pozycji ucznia w zespole klasowym (M. Pilkiewicz, M. Winiarski), zależności między czynnikami społecznymi a układem stosunków w klasie szkolnej (A. Mężyk), wpływu działalności zespołowej na efektywność pracy ucznia (por.: CHRZANOWSKI, ZABOROWSKI, 1959; WINIARSKI, 1970; MĘŻYK, 1965; MOŁAK, 1966; PILKIEWICZ, 1963; JANOWSKI, 1985; EKIERT-GRABOWSKA, 1982; KWIECIŃSKI, 1987; ŁOBOCKI, 1985; RADZIEWICZ, 1986; RYLKE, KLIMOWICZ, 1992; SOWIŃSKA, 1974, 1987).

Dla dzieci i młodzieży klasa przez wiele lat jest miejscem najważniejszej aktywności życiowej, źródłem doświadczeń istotnych dla rozwoju społecznego dziecka (RYLKE, KLIMOWICZ, 1992, s. 44).

Zastosowana metoda analizy skupień ujawnia, iż w obrazie poczucia wypełniania zadania szkoły, jakim jest „**poszerzanie promienia interakcji**” (rys. 6.5.), znalazły się następujące zachowania tożsamościowe: *nauczyciele przywiązują dużą wagę do kontaktów z uczniami (ZM75); klasa, do której uczęszczam, jest grupą zintegrowaną wewnętrznie (ZM54); stanowią one trzon tej struktury ze względu na silny związek, małą odległość euklidesową, ich skupienie jest związane z zachowaniem: w szkole najważniejsze są kontakty z kolegami, inne rzeczy się nie liczą (ZM79); w bliskiej odległości do tego skupienia znalazło się zachowanie: mam możliwość wspólnego spędzania czasu wolnego z kolegami po lekcjach na terenie szkoły (kluby, kawiarnia) (ZM78); z tym skupieniem związane jest zachowanie: Inny człowiek stanowi dla mnie wartość, dzięki niemu mogę się rozwijać (ZM84).* Taki obraz kategorii „poszerzanie promienia interakcji” jest obecny w świadomości badanej młodzieży prawie we wszystkich środowiskach jej życia.



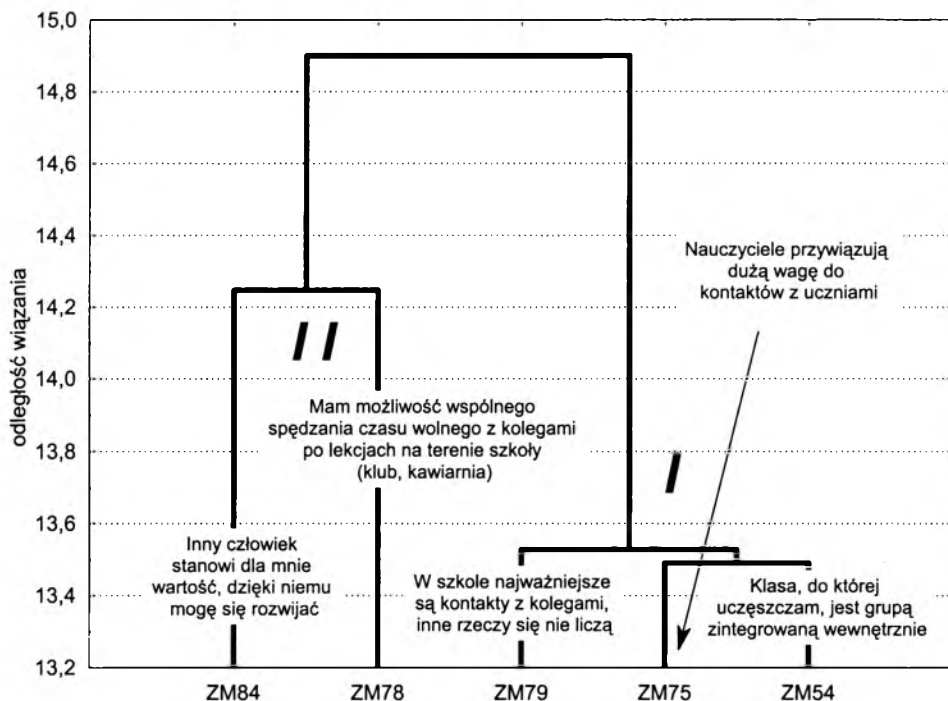
Rys. 6.5. Poszerzenie promienia interakcji — strefa o intensywnym rozwoju społeczno-gospodarczym, pogranicze (województwo śląskie), $N = 195$
Metoda amalgamacji: pojedyncze wiązanie; odległość wiązania: euklidesowa

Pewną specyfikę wykazuje konstrukcja kategorii „poszerzenie promienia interakcji” na pograniczu wschodnim, w strefie o słabym rozwoju społeczno-gospodarczym (rys. 6.6.). W obrazie opisywanego zadania szkoły wyraźnie obecne są dwie substrukтуры. W jednej, którą określić można jako *interakcyjną* (I), najsilniej związane są ze sobą zachowania: *nauczyciele przywiązują dużą wagę do kontaktów z uczniami* (ZM75); *klasa, do której uczęszczam, jest grupą zintegrowaną wewnętrznie* (ZM54); to skupienie pozostaje w silnym związku z zachowaniem: *w szkole najważniejsze są kontakty z kolegami, inne rzeczy się nie liczą* (ZM79).

W drugiej substrukturze — *podmiotowej* (II) — skupione zostały zachowania: *mam możliwość wspólnego spędzania czasu wolnego z kolegami po lekcjach na terenie szkoły (kluby, kawiarnia)* (ZM78); *Inny człowiek stanowi dla mnie wartość, dzięki niemu mogę się rozwijać* (ZM84).

Wyrazistość tych dwóch substruktur wyraźnie pokazuje dwoistość zachowań młodzieży. Taki empiryczny obraz stanu realizacji opisywanego zadania edukacji jest zapewne konsekwencją specyficznych potrzeb rozwojowych młodzieży oraz oddziaływania otoczenia społecznego⁴.

⁴ Szerzej na ten temat wypowiadam się w tekście: SZCZUREK-BORUTA, 2004, s. 79—109.



Rys. 6.6. Poszerzanie promienia interakcji — strefa o słabym rozwoju społeczno-gospodarczym, pogranicze (województwo podlaskie), $N = 134$

Metoda amalgamacji — pojedyncze wiązanie; odległość wiązania: euklidesowa

W okresie dorastania szczególnego znaczenia nabiera krystalizowanie się tożsamości. Jest to proces dla młodzieży trudny, toteż często dochodzi do tzw. kryzysu tożsamości (co wykazał E.H Erikson), którego pokonanie sprzyja dojrzewaniu osobowości. W tym okresie wzrasta wpływ rówieśników, dotyczący głównie sposobu spędzania wolnego czasu, wyglądu zewnętrznego i stylu bycia — wytwarza się specyficzna kultura młodzieżowa. Charakterystyczne jest wchodzenie w różnego rodzaju związki rówieśnicze, przy czym wraz z wiekiem coraz większego znaczenia nabierają związki przyjaźni. Na ten okres przypada zazwyczaj pierwsza miłość oraz pierwsze doświadczenia seksualne. Nadal głównym obszarem aktywności jest nauka szkolna, ale znacznie poszerza się aktywność młodzieży, wskutek wchodzenia w nowe sytuacje i w nowe środowiska. Znaczenie przypisywane relacjom z nauczycielami wynika z potrzeb młodzieży. Nauczyciele są osobami znaczącymi, dostarczają bowiem wychowankom potrzebnego w tym okresie „nacisku”. Dzięki nim możliwa będzie, przynajmniej aktualnie na poziomie szkoły średniej, dalsza kariera edukacyjna młodzieży.

Z kolei porównania społeczne (w grupie rówieśników) wydają się stanowić podstawową cechę procesu formułowania własnej tożsamości i równocześnie

procesu definiowania przez jednostkę przyszłych celów, kształtujących jej osobistą przyszłość.

„Poszerzanie promienia interakcji” — jako warunek rozwoju (posługując się kategorią pojęciową zaczerpniętą z teorii E.H. Eriksona) — stanowi ważne zadanie szkoły. Zarówno w teorii, jak i w praktyce edukacyjnej wiele mówi się o zmianie relacji nauczyciel — uczeń. Niestety, wyniki przeprowadzonych badań świadczą o tym, że niewiele zmieniło się w tym zakresie. Zadanie to realizowane jest tylko w jednym z badanych środowisk — na pograniczu wschodnim, w strefie o słabym rozwoju społeczno-gospodarczym. Przypuszczać można — powołując się na wyniki badań przeprowadzonych na tym terytorium przez zespół pod kierunkiem Jerzego NIKITOROWICZA (1997) — iż socjalizacja przebiegająca w środowisku rodzinnym, lokalnym tworzy podstawy wspólnej identyfikacji z grupą społeczną, wyznaniową, etniczną, terytorium. Edukacja szkolna sprzyja rozwojowi tożsamości jednostki, gdyż nadaje rangę i znaczenie wartościom rodzinno-familijnym i lokalnym, etnicznym, wyznaniowym, a jednocześnie kształtuje umiejętności komunikacji i dialogu w procesie przechodzenia od tożsamości jednowymiarowej do wielowymiarowej, wielopłaszczyznowej (por. NIKITOROWICZ, 1995b; 1998; 2001).

Społeczne sytuacje rozwoju prowadzą do określania siebie i *Innych* w kategoriach *Swoi* oraz *Inni* lub *Obcy*. Kategoria *Swój* — *Obcy* nie jest już kategorią klasyfikującą, ale kontekstualną (na ten fakt wskazuje m.in. J. Nikitorowicz). Istotny element obrazu kategorii „poszerzanie promienia interakcji” stanowi zdobywanie wiedzy o sobie i świecie dzięki *Innym*. Młodzi ludzie uczą się w procesie identyfikowania się ze „znaczącymi *Innymi*”. Wraz z upływem czasu uczniowie poznają się coraz bliżej. Zaczyna rozwijać się życie społeczne — między uczniami nawiązują się więzi społeczne, stosunki koleżeńskie, przyjacielskie, ale i konfliktowe. W świadomości uczniów klasa szkolna nabiera znaczenia czegoś zupełnie odrębnego, bardzo im bliskiego. Świadomość własnej odrębności jest jednym z wyznaczników poczucia tożsamości i zachowań z tym poczuciem związanych (trzeci obszar zachowań tożsamościowych TZT T. Lewowicki). Świadomość własnej odrębności jako zbioru osób staje się cechą konstytutywną grupy społecznej (ZNANIECKI, 1973). „Poszerzanie promienia interakcji” wyznaczone jest przez społeczeństwo i jego funkcje związane z określaniem odrębności, swoistości grupy. Tu znajdują odbicie wyobrażenia o swoistych cechach grup, stereotypach, podobieństwach i różnicach, np. między uczniami, nauczycielami i innymi osobami spoza kręgu szkoły, jako „znaczącymi *Innymi*”. Realizacja tego zadania służy — jak sądzę — integracji społecznej i jej efektywności.

Wyniki przeprowadzonych badań zdają się przemawiać za wykorzystywaniem w pracy szkoły modelu komunikacji (w tym międzykulturowej), kształtowaniem umiejętności negocjacyjnych i dialogowych z *Innymi* (por.: WITKOWSKI, 1998c; KAPCIAK, KORPOROWICZ, TYSZKA, 1995; SZCZUREK-BORUTA, 2001b).

Szkoła i nauczyciele winni kształtować postawy otwartości wobec *Innego* (por. RUTKOWIAK, 1990; SZCZUREK-BORUTA, 2001a, s. 125—134).

Na poziomie życia klasowego równocześnie z poczuciem odrębności występuje także poczucie spójności, ciągłości grupy klasowej, czego przejawem są symbole i atrybuty uczniowskie, symbolika klasy szkolnej, jej etos. Tożsamość ucznia konstituują atrybuty i symbole szkolne. Przynależność do grupy uczniowskiej i silna z nią identyfikacja, dostarczając doświadczeń związanych z pełnieniem różnych ról społecznych, stanowi dobre przygotowanie do identyfikacji z grupą (grupami).

Swoistym paradoksem jest to, że prawidłowy rozwój jednostki pozostaje w ścisłym związku z zachowaniem jej rówieśników, którzy także znajdują się w fazie intensywnego rozwoju. Znaczną część życia młodzież spędza w grupach rozumianych jako zespoły osób wchodzących w bezpośrednie interakcje, posiadających wspólny cel i identyfikację (*My*), wykształcających zwykle pewną organizację. Stąd dla badanej młodzieży znaczące jest zachowanie: *klasa, do której uczęszczam, jest grupą zintegrowaną wewnętrznie* (ZM54). Najważniejszymi mechanizmami integrującymi grupę i zapewniającymi jej trwałość są — podzielane przez jej członków — normy, spójność oraz zróżnicowanie ról, statusu i hierarchia władzy.

Wyniki przeprowadzonego wywiadu narracyjnego wydają się potwierdzać wyniki badań ilościowych. Interakcje społeczne, współpraca pomiędzy uczniami w szkole są niezwykle istotne dla rozwoju i uczenia się dzieci. Niestety mimo świadomości tego faktu zarówno przez nauczycieli, jak i przez uczniów — jak się okazuje — daleko do optymalnej realizacji omawianego zadania rozwojowego. Młodzi ludzie w wywiadach narracyjnych mówią, że ich klasa nie jest zintegrowana, gdyż w jej ramach istnieją grupki, paczki wzajemnie się zwalczające. Oba podmioty działań edukacyjnych zapominają o tym, że interakcje są źródłem zarówno współpracy, jak i konfliktu. Gdy ludzie pracują wspólnie nad czymś, wówczas dochodzi do konfliktów społecznych, powstają bowiem różne punkty widzenia (konflikty poznawcze). Sprzyja to zaburzeniu równowagi myślenia jednostek, równowagi zachowań społecznych. Przykładem ilustrującym niniejszą refleksję jest następująca wypowiedź:

- (...) [26.] *klasa jest podzielona (yy) na kilka grup (yy), jedni, na przykład, którzy źle się uczą,*
[27.] *śmieją się z innych, no też z tych, którzy się chcą uczyć i są poważniejsi trochę mhm. W*
[28.] *klasie nie mam przyjaciół. Nie jest tak, żebym kogoś bardziej lubił lub mniej, staram się*
[29.] *(yy) każdego (yy) traktować na równi z sobą. Nie dzielę się (yy) z nimi swoimi problemami*
[30.] *(yy), chcę (yy) je rozwiązać sam, (yy) to zwykle jak mam jakiś problem, proszę o pomoc*

- [31.] *jakąś osobę duchowną, która (yy) bardziej zrozumie moje odczucia i poglądy. W klasie*
[32.] *nauczyciele mówią o zachowaniu, głównie mówią o tych, którzy się źle zachowują, nie*
[33.] *mówią raczej o tych (yy), którzy dobrze robią (yy).*

(wywiad 74)

6.2.4. Etos

Etos grupy — w ujęciu E.H. ERIKSONA (1982, s. 22; podają za: WITKOWSKI, 2000b, s. 39) — stanowią „zasadnicze modalności organizowania doświadczenia”. Etos jako indywidualność zbiorowości obejmuje zwyczaje, obyczaje, nastawienie moralne, ideały, specyficzne zachowania, rytuały. Tworzą go także specyficzne relacje międzyludzkie, komunikacja, stosunki społeczne. W klasie szkolnej są to różnego typu stosunki społeczne: stosunki interpersonalne, międzygrupowe, jednostki z grupą (ZABOROWSKI, 1964, s. 24). Pomiedzy poszczególnymi jednostkami zachodzą kontakty interpersonalne, zwane interakcjami. Ze względu na ich treść przedmiotową i indywidualną konstelację można podzielić je na: stosunki rzeczowe, stosunki koleżeńskie, stosunki przyjacielskie.

W procesie wykonywania wspólnych zadań kształtują się stosunki rzeczowe. W ich ramach dokonują się ustalenia zakresu podejmowanych prac, kierownictwa i odpowiedzialności. Na podłożu więzi osobistych, emocjonalnych kontaktów między uczniami powstają stosunki osobowe: koleżeńskie i przyjacielskie.

Stosunki koleżeńskie są produktem przynależności do konkretnego zespołu, np. klasy. Fakt przynależności implikuje solidarność i pewne czynności wzajemne, np. pomoc koleżeńską, oraz identyfikację z grupą.

Stosunek przyjacielski jest związkiem o bogatej i dodatniej treści emocjonalnej łączącej partnerów. Umożliwia zaspokajanie potrzeb psychicznych i społecznych. W klasie szkolnej występują również stosunki międzygrupowe. Mogą one polegać bądź na współpracy, bądź na współzawodnictwie pomiędzy grupami wewnątrz klasy. Z punktu widzenia zachowań społecznych stosunki międzygrupowe są pozytywne — współpraca, pomoc wzajemna, i negatywne — antagonizm, bojkot.

Stosunki między jednostką a grupą mogą być pozytywne pod względem uczuciowym — identyfikacja, solidaryzowanie się, lub negatywne — opór, wycofanie się, również stosunki między grupą a jednostką mają układy pozytywne — stosunek opiekuńczy, stosunek zaufania, przejawiający się w wyborach, i ne-

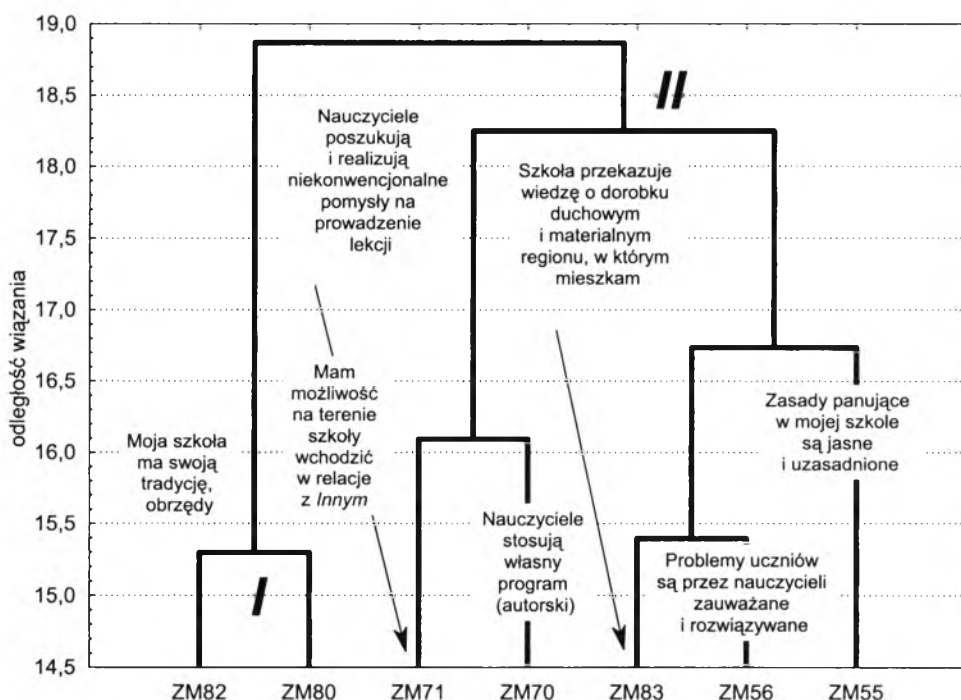
gatywne — stosunki potępienia, bojkotu, izolacji (szerzej: LEWICKA, GRZELAK, red., 2002).

Czynnikami regulującymi życie klasy szkolnej i jej stosunki są różnego rodzaju normy⁵, pochodzące z rozmaitych źródeł wewnętrznych i zewnętrznych. Normy te są właściwością etosu.

O odmienności zachowań decyduje określony typ subkultury bądź podkultury, dominujący w danej grupie. Subkultura czy podkultura określa potrzeby, dążenia, normy i postawy wąskiej zbiorowości, określając też pozycję danego członka grupy.

Zastosowana w badaniach własnych metoda analizy skupień, pozwoliła scharakteryzować „etos” — używając terminologii E.H. Eriksona — poprzez reprezentujące go własne skupienie. Zasada wiązania określa, kiedy dwa skupienia są dostatecznie podobne, aby można je było połączyć. Najmniejsze odległości między skupieniami, do których wykorzystujemy „najbliższych sąsiadów” skupień, wskazują na występowanie w obrazie zadania szkoły, jakim jest „etos”, dwóch substruktur (rys. 6.7.). W jednej zgrupowane są zachowania, które określić można jako *warunki społeczno-kulturowe* (I), stanowiące kontekst dla kształtowania się i przejawiania zachowań tożsamościowych. Ta substruktura obejmuje zachowania dotyczące relacji z *Innym* oraz obyczajowości szkoły. Stanowią ją zachowania: *moja szkoła ma swoją tradycję, obrzędy* (ZM82) oraz *mam możliwość na terenie szkoły wchodzić w relacje z Innym (człowiekiem, który myśli inaczej niż ja, zachowuje się inaczej, człowiekiem innego wyznania, narodowości)* (ZM80). Drugą strukturę obecną w obrazie opisywanego zadania określam jako *warunki kształcenia* (II). Z powodzeniem pozwalają one charakteryzować szkołę jako organizację uczącą. W obrębie tej substruktury wyróżnić można dwie podstruktury: pierwsza wskazuje zasady, normy i wiedzę przekazywaną przez szkołę: *szkoła przekazuje wiedzę o dorobku duchowym i materialnym regionu, w którym mieszkam* (ZM83); *problemy uczniów są przez nauczycieli zauważane i rozwiązywane* (ZM56); ze skupieniem tych dwóch zachowań związane jest zachowanie: *zasady panujące w mojej szkole są jasne i uzasadnione* (ZM55); w drugiej podstrukturze skupieniowej znalazły się dwa zachowania związane bezpośrednio z nauczycielem i sposobem organizowania przez niego procesu kształcenia: *nauczyciele stosują własny program (autorski)* (ZM70) oraz *nauczyciele poszukują i realizują niekonwencjonalne pomysły na prowadzenie lekcji* (ZM71). Podobnie jak w przypadku opisów zadań edukacyjnych: „poszerzania promienia interakcji”, „przedłużania moratorium rozwojowego”, „dostarczania oferty identyfikacyjnej”, tak i tu nauczyciel oraz sposób jego zachowania stanowią właściwość / element etosu szkoły. Widoczna jest wyraźna zmiana stereotypu nauczyciela — jest o aktywny, stosuje własne programy

⁵ Określenia norm w psychologii i pedagogice: SZEWCZUK, red., 1979, s. 169; MIKA, 1987, s. 383; socjologii: OSSOWSKA, 1970, s. 196; ARGYLE, 1991, s. 58.



Rys. 6.7. Etos — strefa o intensywnym rozwoju społeczno-gospodarczym, centrum (województwo wielkopolskie), $N = 244$

Metoda amalgamacji: pojedyncze wiązanie; odległość wiązania: euklidesowa

(ZM70), poszukuje i realizuje niekonwencjonalne pomysły na prowadzenie lekcji (ZM71).

Występujące w obrazie „etosu” dwie substrukтуры: *warunki społeczno-kulturowe* i *warunki kształcenia*, charakterystyczne są dla całej badanej populacji. Okazuje się jednak, że poszczególne środowiska objęte badaniami odmiennie rozkładają akcenty co do ich ważności. Przykładowo, w środowisku pogranicza o słabym rozwoju społeczno-gospodarczym (województwo podlaskie) silniejsze związki między zachowaniami tożsamościowymi (mniejsze odległości euklidesowe pomiędzy zmiennymi) istnieją w obrębie *warunków kształcenia* — im przypisuje się większą rangę. Być może wynika to z dobrego poziomu warunków społeczno-kulturowych w tym środowisku, stanowiących odniesienie dla kształtowania się tożsamości, o które nie trzeba zatem zabiegać. Duże znaczenie ma także stopień zaangażowania środków własnych budżetów gmin i miast w cele oświatowe (na co wskazują dane statystyczne i opracowania dotyczące ekonomicznych uwarunkowań wyników kształcenia; ŚLESZYŃSKI, 2004). Ważnym czynnikiem rozwoju indywidualnego w warunkach gospodarki rynkowej, demokratyzacji — co dostrzega ta społeczność — wydają się kompetencje, umiejętności, które kształtuje szkoła. W innych środowiskach sytuacja ta

kształtuje się dokładnie odwrotnie. W przypadku centrum, strefy o intensywnym rozwoju społeczno-gospodarczym istotniejsze (mniejsza odległość euklidesowa) są *warunki społeczno-kulturowe*. Występujące różnice stanowią zapewne konsekwencję specyfiki środowisk, typu historyczno-kulturowego, nawiązującego do zróżnicowań rozwoju społeczno-gospodarczego i kulturowego ziem polskich (obszary byłego zaboru pruskiego, austriackiego, rosyjskiego; ŚLESZYŃSKI, 2003a, 2003b). Być może istniejące różnice są wskaźnikiem aktualnych potrzeb żyjącej na tych terenach społeczności oraz potrzeb samej młodzieży, której procesy te dotyczą. Trudno o klasyfikację występujących tu odmienności. Kryterium nie stanowi tu ani para zmiennych: pogranicze / centrum, ani poziom rozwoju społeczno-gospodarczego (strefa o słabym, średnio intensywnym, intensywnym rozwoju społeczno-gospodarczym). Różnice są bardzo subtelne. Mogą wynikać z dynamiki funkcjonowania potrzeb jednostkowych i społecznych ich ambiwalencji bądź ich występowanie może stanowić konsekwencję specyfiki klimatu właściwego badanym szkołom jako środowiskom życia i rozwoju młodzieży.

Traktując „etos” jako — z jednej strony — właściwość środowiska szkolnego, z drugiej — warunek rozwoju jednostki, jego kształtowanie i dbałość o utrzymanie czynimy jednym z zadań szkoły. Elementami „etosu” — oprócz obyczajów, zwyczajów, norm — są: wizja szkoły tworzona przez dyrektora, wybitnych nauczycieli budujących mentalność całego grona pedagogicznego i uczniów; atmosfera kierowania uczniami poprzez indywidualne wizje ucznia, szkoły, wiedzy, obyczaju, życia, tworzone i utrwalane w danej szkole, nieraz przez długie lata. Decydują one o indywidualności szkoły, czyli o jej swoistościach w prowadzeniu działalności pedagogicznej, różniącej ją od innych szkół. Etos to oczywiście metafora, gdyż indywidualność zbiorowości jest czymś innym od indywidualności przedmiotu czy osoby. Ale można traktować etos jako cechy świadomości zbiorowej danej szkoły, które tworzą stan kształtujący osobowość wychowanków poprzez budowanie z wiedzy (naukowej i potocznej), z idei przewodnich, zasad pedagogicznych i z autonomii dydaktycznej swoistej całości moralnej — wyróżniającego wzoru osobowego uczniów i nauczycieli. Wyniesiony ze szkoły wzór osobowy określa przyszłe postępowanie, funkcjonowanie w społeczeństwie jej absolwentów.

W substrukturze *społeczno-kulturowych warunków*, które składają się na obraz kategorii „etosu”, znalazło się zachowanie typu: *mam możliwość na terenie szkoły wchodzić w relacje z Innym (człowiekiem, który myśli inaczej niż ja, zachowuje się inaczej, człowiekiem innego wyznania, narodowości)* (ZM80). „Znaczący Inny” jest źródłem odniesienia w kształtowaniu się tożsamości i uznania tej tożsamości. Jednostka bowiem — mimo zewnętrznych i wewnętrznych możliwości — nie potrafi być samowystarczalna, toteż do budowy tożsamości potrzebuje „znaczących Innych” (BERGER, LUCKMAN, 1983; TAYLOR, 2001). Szkoła średnia daje możliwość częstych, dość nieskrępowanych spotkań

grup młodzieżowych, wymiany poglądów i wspólnego, pokoleniowego dorastania. Kontakty z *Innymi* są tu często nawiązywane w sposób bezpośredni. Klasa szkolna, stanowiąca przestrzeń interakcyjną, często pełną napięć i konfliktów — jednej strony, a z drugiej — skłaniająca do współpracy i solidarności, stwarza realne szanse osiągania dojrzałych stosunków z rówieśnikami.

Jak powiada Charles TAYLOR (2001), jednostka nie jest w stanie określić się samodzielnie, potrzebuje pomocy „znaczących *Innych*”, choć wolno jej przeformułować w pewnych granicach to, kto odegra wobec niej tę rolę. Problem tożsamości aktualizuje się w momencie utraty lub zmiany punktów odniesienia, pozwalających własną tożsamość określić w sytuacji braku owego „znaczącego *Innego*”, którym może być grupa społeczna, określone prawdy, wartości czy wizje przyszłości. W prowadzonych przeze mnie badaniach młodzieży nie tylko zajmuję się procesem kształtowania tożsamości postrzeganym przez pryzmat realizacji zadań rozwojowych, lecz koncentruję się na tym, kim są „znaczący *Inni*”, stanowiący niezbędny punkt odniesienia dla zachowań tożsamościowych. Warunkiem wyboru tożsamości jest bowiem rozpoznanie tych znaczących, ważnych dla ludzi punktów odniesienia, determinujących odpowiedź na pytanie: „Kim jestem?”. Proces samookreślenia staje się kreacją nowych wartości czy nowych form życia społecznego.

Funkcje „znaczących *Innych*” mogą pełnić wielkie wspólnoty: etniczne, narodowe, religijne, ruchy społeczne i kulturowe, różnego rodzaju grupy i środowiska, a także uznane autorytety, tradycje, ideologie, wartości, wizje przyszłości, akceptowane w danej kulturze wzory osobowe. „Znaczącymi *Innymi*” mogą być jednak także — według Zygmunta BAUMANA (1995b, s. 77) — „rynkowe oferty tożsamości”, czyli zmienne i wewnętrznie sprzeczne wzory męskości i kobiecości, dyktowane przez modę standardy sukcesu, reklamowane przedmioty, wizerunki idoli pop kultury, to wszystko zatem, co kształtuje osobowość konsumenta.

Wyniki przeprowadzonych badań jakościowych pozwalają dostrzec, iż w edukacji na poziomie szkoły średniej rolę taką pełnią, oprócz rówieśników, nauczyciele, którzy — zdaniem badanej młodzieży — zauważają i rozwiązują problemy uczniów, wspierają młodzież w fascynującym procesie układania przez nią niepowtarzalnej mozaiki własnej tożsamości. Zachowanie nauczyciela, jego postawy, sposób komunikowania są ważnymi czynnikami procesów uczenia się, kształcenia, które trzeba stale sobie uświadamiać, ale także kształtowania postaw i wartości.

Nauczyciel / wychowawca jest osobą znaczącą dla młodzieży w wieku dorastania. Młodzieży zależy na jego uznaniu. Niezależnie od tego, czy nauczyciel jest lubiany, czy też nie, z racji odgrywanej przez niego roli, młodzież postrzega go jako kogoś znaczącego. Jest on przewodnikiem nie tylko po świecie wiedzy, ale także po świecie społecznym — uczy praw i stosunków w nim panujących.

Efektywny nauczyciel kształtuje otoczenie sprzyjające uczeniu się i kształtowaniu się tożsamości. Koncentruje się na tych właściwościach środowiska, które da radę zmienić. Należą do nich zjawiska i procesy zachodzące w klasie szkolnej.

Uczestnictwo w życiu społeczno-uczuciowym klasy, tworzenie przez nauczyciela miejsca do dyskusji, wymiany poglądów, ujawniania się konfliktów i kryzysów oraz poszukiwanie warunków i możliwości ich rozstrzygnięcia — to najważniejsze czynniki, od których zależy kształtowanie środowiska sprzyjającego uczeniu się. Według wielu autorów (FILLOUX, 1988, s. 290—367; MEIGHAN, 1993; ARENDS, 1995; GRZELAK, NOWAK, 2000, s. 187—204) właśnie od dyskusji, dyskursów zależy proces kształtowania się grupy i środowiska sprzyjającego uczeniu się.

Tym, co niewątpliwie pomaga nauczycielowi i wspiera go w podejmowaniu wysiłku, jest sprzyjający klimat w szkole, a zatem warunki społeczno-kulturowe (występujące w obrazie poczucia realizacji zadania szkoły, jakim jest etos). Oznacza to, że w całej instytucji istnieje przejrzysta struktura wewnętrzna, role, cele, i normy są jasno określone, a wytworzona „ponadindywidualna jakość” pozwala uczniom i nauczycielom utożsamiać się z nią.

Według E.H. Eriksona ważnym momentem, charakterystycznym dla piątej fazy rozwoju, jest doświadczanie poczucia bycia „naciskany” przez otoczenie w celu podejmowania określonych decyzji życiowych. „Naciskać” może i powinien nauczyciel, prezentujący w ten sposób określony typ zaangażowania matoryjnego, wyrażającego się w wywieraniu wpływu społecznego. Dorastający nie powinien być kształtowany przez wolność graniczącą z anarchią i nie tylko przez prawo do rozwoju indywidualności (skrajna indywidualność — egocentryzm), ale także poprzez zobowiązania wobec innych. Wskazuje na to m.in. Zbigniew KWIECIŃSKI (1995, s. 13—20) w przywoływanej już przeze mnie definicji edukacji, podkreślają to raporty Komisji Europejskiej do spraw edukacji J. Delorsa, F. Mayora, w których określone zostały zadania współczesnej edukacji: uczyć się, by być, działać, współpracować, wiedzieć, uwzględniając antynomie współczesnego świata, różnić się i integrować, współpracować.

Wpływ społeczny wywierany jest na skutek wielu różnych mechanizmów psychicznych, takich jak: zaangażowanie w działanie, słuszność, lubienie, wzajemność, niedostępność. Najskuteczniejszym mechanizmem wpływu jest zaangażowanie się jednostki w działanie wywołujące wiele procesów sprzyjających podtrzymywaniu i nasileniu danego kierunku postępowania. Mechanizm słuszności (potrzeba słuszności — według E.H. Eriksona) opiera się na przekonaniu, że wywierający naszym zdaniem wpływ ludzie mają rację dzięki temu, że są ekspertami w danej dziedzinie, lub dzięki temu, że są do nas podobni. Siła tego mechanizmu wynika stąd, że w wielu istotnych dla nas sprawach inni ludzie są jedynym istniejącym kryterium słuszności. Sympatia do człowieka wywierającego wpływ decyduje o skuteczności jego oddziaływania. Wskutek

reguły wzajemności otrzymanie jakiegoś dobra od osoby wywierającej wpływ obliguje do działania na rzecz tej osoby. Ostatni mechanizm wpływu opiera się na przekonaniu, że dobra niedostępne są cenniejsze zarówno dzięki temu, że ograniczenie do nich dostępu wzbudza reakcję, jak i dlatego, że rywalizowanie o dobro z innymi nasila motywację do jego uzyskania.

Powszechnym zjawiskiem w kontaktach międzyludzkich w klasie szkolnej są trzy najbardziej wyraziste przypadki wpływu społecznego: naśladownictwo (kopiowanie cudzych zachowań we własnym działaniu), konformizm (uleganie naciskowi większości), posłuszeństwo autorytetom, nawet wówczas, gdy są to autorytety jedynie pozorne (noszą tytuły lub uniformy autorytetów rzeczywistych)⁶. Wywieranie i uleganie wpływom rodzi napięcia i konflikty. Rozwiązywanie konfliktów występujących w klasie szkolnej dodatkowo komplikuje fakt, że w przypadku relacji nauczyciel — uczeń w grę wchodzi relacje między co najmniej dwoma układami otwartymi, wzajemnie na siebie oddziałującymi, z których każdy jest na innym etapie zmian rozwojowych, każdy charakteryzuje się swoistymi dla siebie problemami rozwojowymi, jest dynamiczny, podlega zmianom. Sytuacja taka występuje w ciągu całego życia. Nieustannie na obu biegunach relacji dokonują się zmiany, pojawiają się problemy, kryzysy i konflikty. Analiza relacji człowiek — człowiek na każdym etapie rozwoju okoliczność tę musi uwzględniać.

W moim przekonaniu etos stanowi mocny punkt oparcia w budowaniu tożsamości współczesnej młodzieży. Silnie kształtowany jest przez drugi obszar zachowań tożsamościowych TZT T. Lewowickiego, wyznaczony odrębnością kultury, języka, obyczaju, często religii.

W kształtowaniu się tożsamości istotną rolę odgrywa kontekst, w ramach którego trwający przez całe życie rozwój osobowości jest procesem interakcji jednostki ze środowiskiem. Kontekst ten stwarza kultura. Jednostka dokonuje mniej lub bardziej świadomych wyborów, stosując odpowiednie środki do osiągnięcia celów. W przypadku oddziaływania na jednostkę kilku kultur i / lub etnosów, jej tożsamość staje się rozproszona (rozszczepiona) (NIKITOROWICZ, 1995c, s. 119—124). Epokę globalizacji, integracji, postmodernizmu, migotania znaczeń... (określenia umowne, dotyczące różnych aspektów rzeczywistości) charakteryzuje zjawisko tożsamości zwielokrotnionej, płynnej, bo zależnej od zmieniających się mód, wzorów osobowych, kulturowych punktów odniesienia itp. (szerzej: NIKITOROWICZ, SOBECKI, MISIEJUK, red., 2001, s. 15—134).

Odwiecznym problemem edukacji jest to, jak wychodzić poza kanon własnej kultury, która kształtuje horyzont postrzegania siebie przez jej pryzmat, i jednocześnie nie zamykać się na inność. Problem ten — jak sądzę — rozwiązuje edukacja międzykulturowa, która stanowi przykład rodzącej się teorii i praktyki oświatowej, będącej w stanie nieustannego tworzenia, podejmującej

⁶ Szerzej na ten temat: CIALDINI, 2001; DOLIŃSKI, 2000; LACHOWICZ-TABACZEK, red., 2001.

problematykę odmienności kulturowych oraz przygotowującej do dialogowych interakcji z przedstawicielami innych kultur (LEWOWICKI, 2000b, 2001c, 2005; NIKITOROWICZ 1995a, 1995b, 1995c, 1999b).

Wielość i różnorodność kultur, poglądów, paradoksalnie, rodzi konflikty i represje, zaburza stan równowagi, mobilizuje jednak do działania (perspektywa międzykulturowości — KORPOROWICZ, 1997, s. 69). Doświadczanie konfliktu i kryzysu uruchamia dialog międzykulturowy. Doświadczenia edukacji międzykulturowej łączą się ze świadomością istniejącego stanu rzeczy i wynikających stąd potrzeb. Odwołuje się ona do tożsamości rodzinnej, rodzinnej, parafialnej, lokalnej, stanowiących dobrą płaszczyznę odniesienia do kształtowania się tożsamości dorastającego pokolenia. W ten sposób przygotowuje do stawienia czoła sytuacjom kryzysowym. Uruchamia skale porównawcze, w efekcie — służy kształtowaniu się tożsamości jednostki.

Odrębność kultury i języka, obyczaju jest utrzymywana dzięki działalności różnych instytucji. Jedną z nich jest właśnie szkoła (szerzej: NIKITOROWICZ, red., 1999; LEWOWICKI, SZCZUREK-BORUTA, red., 2000; JASIŃSKI, LEWOWICKI, 2001). Szkoła przekazuje wiedzę o dorobku duchowym i materialnym, przekazuje tradycję. Szkoły działające w określonych społecznościach upowszechniają ich kulturę, realizują funkcje socjalizacyjne, wychowawcze i opiekuńcze. Szeroko pojęta kultura — język, obyczaje, tradycja, symbole kulturowe i religijne — stabilizuje życie społeczeństw. W dogodnej sytuacji znajdują się te regiony, społeczności, w których istnieją (istniały) dobre warunki do pielęgnowania tradycji i kultury za pośrednictwem oświaty, organizacji oraz stowarzyszeń. Można bowiem sądzić, że bogata tradycja kulturowa i dobrze rozwinięta sieć towarzystw kulturalnych i organizacji oświatowych stanowią silne determinanty przejawianych zachowań tożsamościowych.

Wiedza przekazywana przez instytucje oświatowe zawiera nie tylko logicznie uporządkowany i spójny system wiedzy naukowej, ale również indywidualną wizję tej wiedzy przekazywaną przez nauczyciela. Pobyt ucznia w szkole jest często traktowany jako „życie na niby”. W szkole uczeń rozwiązuje problemy „na niby”, niepoważne z punktu widzenia kryteriów obowiązujących w życiu dorosłych. Takie ujęcie sprzyja lekceważeniu wiedzy przekazywanej przez szkołę.

6.2.5. Ambiwalencja

Kategoria ambiwalencji wpisuje się w psychologii (E.H. Erikson) i w socjologii (G. Simmel, R.K. Merton) w nowy typ diagnoz poznawczych, akcentujących zarówno pozytywne, jak i negatywne strony stanów, zdarzeń i zjawisk. Jest także obecna w pedagogice. Kwestię tę podnoszą L. WITKOWSKI (m.in.

1994, s. 189—199; 1995, s. 87—99; 1998a; 2000c [1991]; 2001b, s. 56—71) oraz J. GNITECKI (1994b, s. 144, 316, 1998, 2002a, 2004, 2006b).

Ambiwalencja jest stanem niejednoznaczności — zastanym. W literaturze zazwyczaj traktowana jest jako stan zastany, na ogół niepożądany, toteż jednostki muszą nauczyć się z nim żyć, albo wypracować mechanizmy jego redukcji. Z uwagi na powszechność ambiwalencji (element wszystkich sześciu obszarów TZT T. Lewowickiego, wyznaczających kształtowanie się tożsamości), jej znaczenie dla rozwoju (w myśl teorii E. Eriksona) sądzę, iż edukacja winna uczyć dzieci i młodzież żyć z ambiwalencją. W tym znaczeniu kategorię tę proponuję uznać za zadanie edukacyjne ukierunkowujące i uruchamiające działania nauczycieli i uczniów, których wynikiem będzie zmiana w samym podmiocie oraz w elementach systemu społecznego.

W kontekście ambiwalencji warto zwrócić uwagę na dialektykę charakteryzującą życie społeczne i wychowanie. W kulturze współczesnej — zauważa Z. BAUMAN (1991) — wyraźnie zaznacza się łączenie ambiwalencji (dwuznaczności) i spójności (jedności). Ambiwalencja (szerzej: WITKOWSKI, 1994, 1998a; GNITECKI, 1998) — dwuwartościowość, dwuznaczność, a nawet wieloznaczność oraz wzajemna przeciwstawność postrzeganego i doświadczanego świata — wpisana jest w realistycznie pojętą rzeczywistość zarówno w wymiarze materialnym, jak i duchowym. Współcześnie każdy z nas, a zatem — jak głosi Z. BAUMAN (1995a, s. 56) — „ludzkość stoi przed zadaniem odnalezienia jedności w różnorodności”. Tak wielkie znaczenie ambiwalencji, a zarazem spójności (jedności) w kulturze współczesnej skłania do podjęcia pogłębionych studiów w tym zakresie.

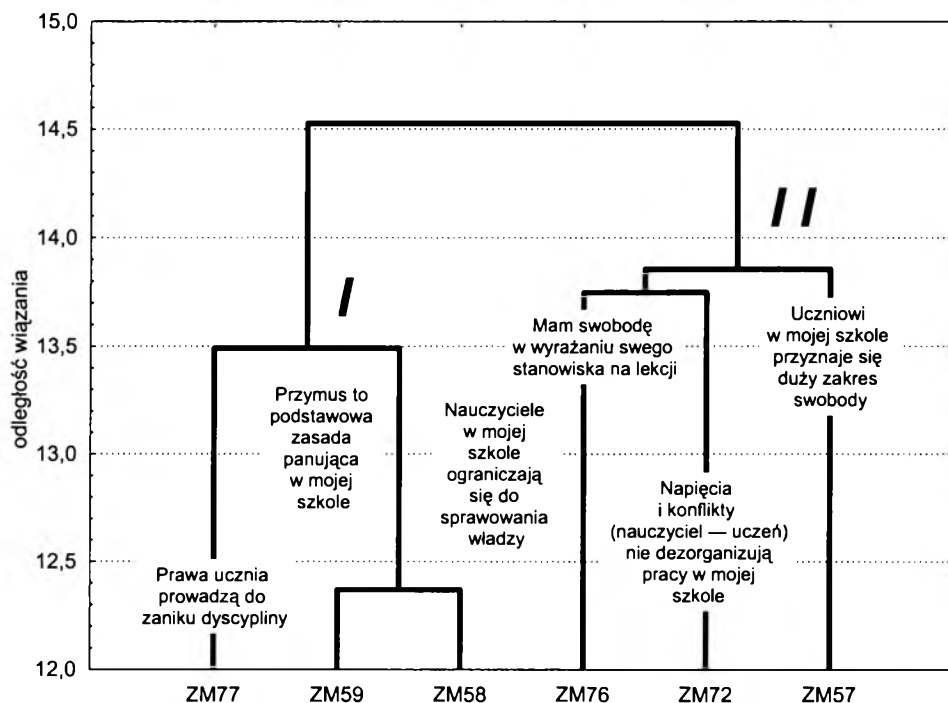
Zastosowana metoda analizy skupień pozwala określić obraz kategorii „**ambiwalencji**” przez pryzmat zachowań tożsamościowych. Zachowania te zgrupowane są w dwóch substrukturach: *przymus* i *wolność*. Ujawnia się dialektyka działań edukacyjnych sprzyjających kształtowaniu się tożsamości. Charakter wyłonionych skupień wskazuje na istniejące w obrazie „ambiwalencji” obszary napięć, konfliktów pomiędzy tworzącymi je zachowaniami tożsamościowymi, ale zarazem na możliwości działań edukacyjnych w obrębie naturalnie istniejących antynomii.

Dwa skontrastowane ze sobą typy doświadczeń, których szkoła jednocześnie jest źródłem: przymus i wolność, występowały w jej przestrzeni społecznej od początku istnienia tej instytucji. Koncepcje pedagogiczne przyznawały im raz większą, innym razem mniejszą rolę. Typowym zjawiskiem była skrajność oddziaływań: pedagogika konserwatywna / liberalna, edukacja adaptacyjna / emancypacyjna.

Przymus zaprogramowany i utrwalony jest w szkole. Dzieci i młodzież obowiązkowo do niej uczęszczają, co w ich przekonaniu już z natury wiąże się z przymusem. Nauczyciele mają utrwalone stereotypy postrzegania uczniów w kategoriach: zdolny, słaby, sprawiający trudności wychowawcze. Stereotypy

myślenia i działania nauczyciele przenoszą na zachowania wobec uczniów. Z jednej strony przymus i naciski zewnętrzne zaprogramowane są w działalności szkoły. Od wielu lat uczniowie uczą się w szkole raczej konformizmu i przymusu niż jakiegokolwiek swobodnego działania (CROZIER, 1996, s. 38—39). Z drugiej strony naciski teorii pedagogicznych i społecznych ukierunkowane są na wyzwalamie jednostki. Z uwagi na zaspokojenie potrzeby tożsamości zarówno swoboda, wyzwalamie, jak i sytuacje przymusu traktować należy jako prorozwojowe. Te pierwsze dają możliwość eksperymentowania z rolami, drugie z kolei redukują, spychają jednostkę na niższy poziom rozwoju, stwarzając tym samym możliwość rewitalizacji.

Egzemplifikacją tej tezy są następujące zachowania tożsamościowe, skupione ze sobą, a wyznaczające obraz „ambiwalencji” (rys. 6.8.): *przymus to podstawowa zasada panująca w mojej szkole* (ZM59); *nauczyciele w mojej szkole ograniczają się do sprawowania władzy* (ZM58); *prawa ucznia prowadzą do zaniku dyscypliny* (ZM77) — wagę związku pomiędzy tymi zachowaniami sugeruje niewielka odległość euklidesowa. Trzon drugiej substruktury zachowań tożsamościowych składających się na kategorię ambiwalencji stanowi *wolność*. Grupuje ona zachowania tożsamościowe: *mam swobodę w wyrażaniu swego stanowiska na lekcji* (ZM76); *uczniowie w mojej szkole przyznają się do dużego zakresu swobody* (ZM57); *napięcia i konflikty (nauczyciel — uczeń) nie dezorganizują pracy w mojej szkole* (ZM72).



Rys. 6.8. Ambiwalencja — strefa o słabym rozwoju społeczno-gospodarczym, pogranicze (województwo podlaskie), $N = 134$

Metoda amalgamacji: pojedyncze wiązanie; odległość wiązania: euklidesowa

nowiska na lekcji (ZM76); napięcia i konflikty (nauczyciel — uczeń) nie dezorganizują pracy w mojej szkole (ZM72); uczniowi w mojej szkole przynajmniej się duży zakres swobody (ZM57).

Antynomia przymus — wolność wyraźnie wskazuje na dostrzeganą i utrwaloną w świadomości uczniów dwuwartościowość, przeciwstawność sytuacji szkolnych.

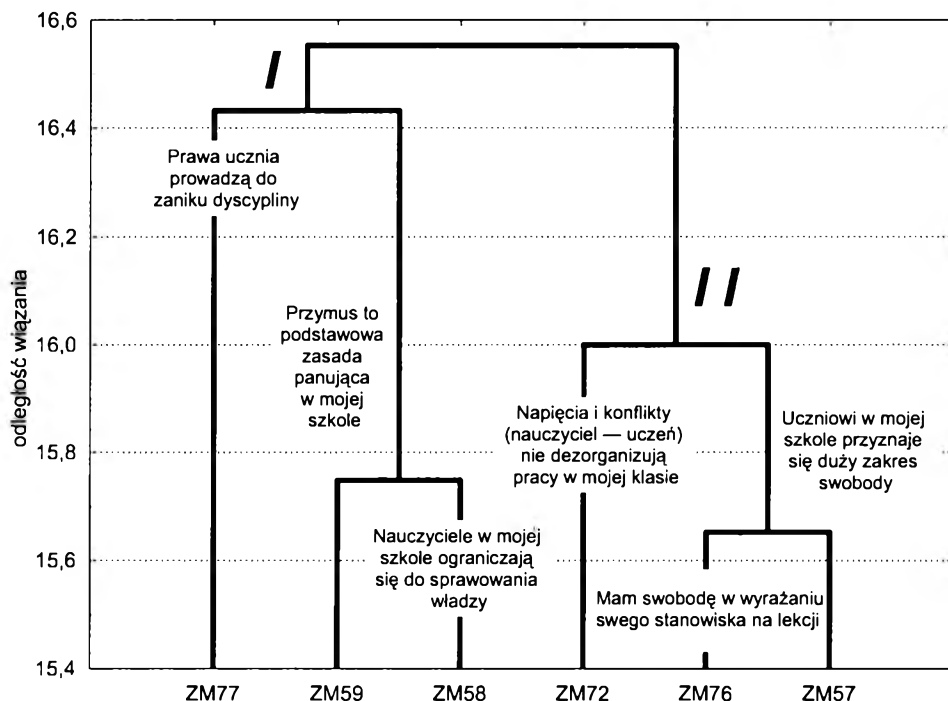
Wyniki przeprowadzonych badań pozwalają dostrzec dwa profile kategorii ambiwalencji obecne w empirycznym obrazie współczesnej szkoły. Trzon zadania — „ambiwalencja” w centrum i na pograniczach Polski w strefach o słabym i średnio intensywnym rozwoju społeczno-gospodarczym stanowi **przymus** (świadczy o tym np. wypowiedź — Aneks, wywiad 27) Waga związku (nie-wielka odległość euklidesowa) sugeruje wysoką współzależność. W przypadku środowisk centrum i pogranicza Polski, stref o intensywnym rozwoju społeczno-gospodarczym trzon „ambiwalencji” stanowi skupienie **wolności** (rys. 6.9.). Przykładem ilustrującym jest ta oto wypowiedź:

- (...) [53.] *zauważyłam że, nie przeżywam takiego buntu tożsamości, mam*
 [54.] *wyznaczone pewne cele, które chcę osiągnąć w przyszłości, wiem już, jaki zawód*
 [55.] *podejmę, jeśli mi się uda oczywiście, i wiedziałam już o tym od samego początku w*
 [56.] *podstawówce, wymyśliłam sobie, że będę nauczycielką i taką nauczycielką klas 1—3,*
 [57.] *na pewno tu wpływ miała nauczycielka klas 1—3, która już nie żyje, była ona*
 [58.] *wspaniała, myślę, że ona miała tak duży na mnie wpływ, tak teraz sobie myślę, w*
 [59.] *każdym razie już od podstawówki wiedziałam, że chciałam być nauczycielką,*
 [60.] *wiedziałam, jakie liceum obiorę, i jestem w tym liceum, wiem też, mam już w planach*
 [61.] *uczelnię, mam nadzieję, że uda mi się na nią dostać, odpukać tak (śmiech) i wiem, że*
 [62.] *mi się to uda. No także jestem pod tym względem osobą wyjątkową, bo moje*
 [63.] *koleżanki nie wiedzą, gdzie chcą iść, tu matura za pasem, a one tak jakoś nie wiedzą,*
 [64.] *gdzie chcą iść. Jeszcze myślę, że jedna rzecz miała na mnie ogromny wpływ i ma*
 [65.] *dalej, jest to moje zamiłowanie do czytania i do książek, czytam bardzo dużo*
 [66.] *przeróżnych książek, także literatura, którą czytam, ma na mnie ogromny wpływ, i*

[67.] *muzyka, którą słucham, czyli muzyka klasyczna, ma na mnie ogromny wpływ (...)*
(Aneks, wywiad 77)

Ambiwalencja rozpatrywana jest przez Janusza GNITECKIEGO (1994b, 1998) w kontekście równowagi. Zwraca on uwagę na to, by nie popadać w jednostronne redukcje. W praktyce życia szkolnego stałymi elementami działań edukacyjnych — o czym świadczą empiryczne dowody badań własnych — są substrukтуры przymusu i wolności, obecne w obrazie zachowań tożsamościowych, składających się na kategorię ambiwalencji, wskazująca na dwuwartościowość sytuacji szkolnych. Przestrzeń szkolna jest dynamiczna, naprzemiennie występują w niej wolność i przymus. Dopuszczenie do głosu ambiwalencji jest wyrazem uwzględnienia stopnia złożoności przestrzeni działań edukacyjnych. Stan sprzeczności, napięcie w edukacji szkolnej po prostu trwa, choć jest *a priori* dysfunkcyjny.

Edukacja szkolna charakteryzuje się swoistą ambiwalencją, związaną chociażby z rozumieniem siebie i świata, wyposażeniem w umiejętności. Nasilają się procesy alienacyjne, wyrażające się wzajemnym chłodem, obcością nauczycieli i uczniów — z jednej strony, z drugiej zaś — widać chęć poszukiwania



Rys. 6.9. Ambiwalencja — strefa o intensywnym rozwoju społeczno-gospodarczym, pogranicze (województwo śląskie), $N = 244$

Metoda amalgamacji: pojedyncze wiązanie; odległość wiązania: euklidesowa

porozumienia, uwzględniania podmiotowości jednostki; realizowane są zarówno tradycyjno-encyklopedyczne, technokratyczne cele, jak i autentyczne, „żywe”, jednostkowe. „Ambiwalencję” proponuję zatem traktować jako ważne, dostrzegane i uświadamiane przez młodzież (świadczą o tym wyniki przeprowadzonych badań) zadanie szkoły, dające podstawy do tworzenia społecznych sytuacji rozwoju.

Rzeczywistość społeczna pełna jest dwuznaczności i nieprzejrzystości, np. Samuel P. HUNTINGTON (2003) stwierdza, że współczesną kulturę kształtują wzorce spójności, ale występują także konflikty i sprzeczności. Dwoisty charakter mają wszystkie formy społeczne (G. Simmel). Zderzające się ze sobą oczekiwania są wręcz konstytutywne dla samej roli i rozwoju jednostki (R.K. Merton).

Empiryczne dowody badań własnych świadczą o tym, że w przestrzeni społecznej szkoły sytuacje edukacyjne pełne są dylematów, antynomii, nieprzejrzystości, niedookreślenia. Jednostce nakazuje się jednak jednostronne redukcje. Wybór czy pula wariantów decyzji skazuje ją na trwanie w napięciu, ciągle balansowanie. To napięcie często bywa postrzegane przez nauczycieli jako wyraz niedojrzałości, braku należytej kompetencji do dokonywania jednoznacznych, często fałszywych wyborów. Tymczasem właśnie dojrzałość (w ujęciu E.H. Eriksona) nakazuje oscylację między dwoma krańcami czasem przeciwnych tendencji, uwzględnianie także drugiej strony, bez popadania w jednostronne redukcje. Takie podejście wydaje się inspirujące dla pedagogiki.

Ambiwalencja nie jest kojarzona z brakiem porządku, zasady. Owa niejednoznaczność wikła się w skomplikowany mechanizm organizacji procesu, związany z dużym stopniem złożoności badanego fragmentu rzeczywistości. Oscylacja leży u podstaw zupełnie innego paradygmatu metodologicznego, w którym zasadę organizującą dyskurs tworzy ambiwalencja (szerzej: GNITECKI, 1994b, 1998, 1999, 2001, 2002a, 2006b).

Oczywiście, istnieją też powody dystansu czy nieufności wobec kategorii ambiwalencji. Nie jest możliwe jednoznaczne afirmowanie ambiwalencji, ponieważ występuje ona także w kontekście patologii i zagrożeń. Nie znosi to jednak — w moim przekonaniu — potrzeby dostrzeżenia i uczynienia z kategorii ambiwalencji strategii badawczej, a także przeprowadzania analiz sytuacji edukacyjnych w kontekście ambiwalencji jako normy interakcyjnej. Ambiwalencja — będąca podstawą nie tylko dyskursu pedagogicznego (L. Witkowski, J. Gnitecki) — może służyć zarówno odkrywaniu oraz rozumieniu sensu edukacji, jak i badaniu zjawisk edukacyjnych.

6.2.6. Rewitalizacja

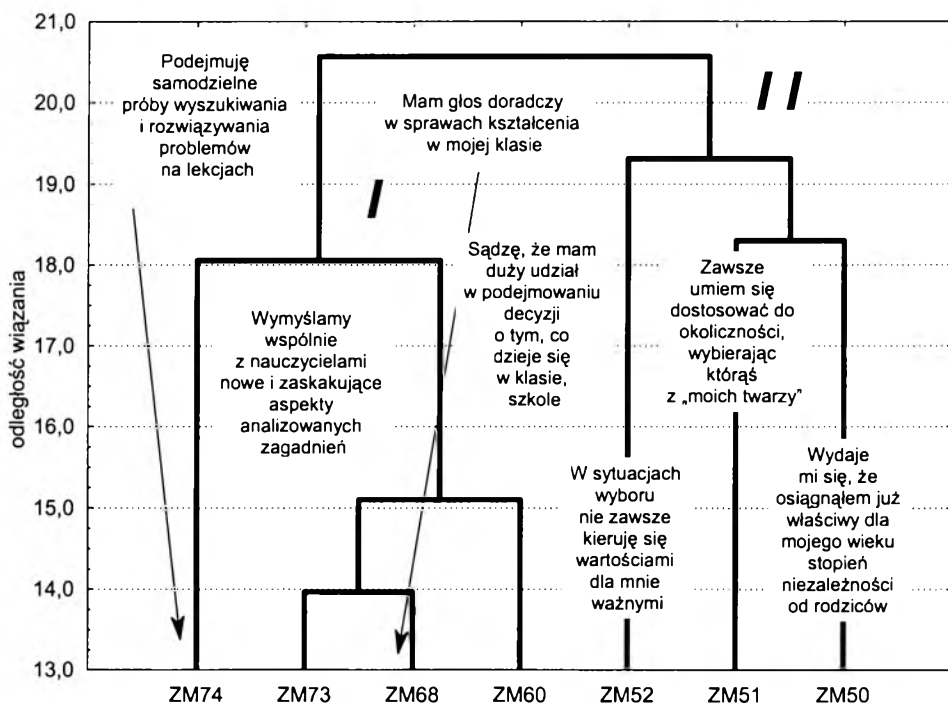
Współcześnie rewitalizacja jest mocno akcentowana w wielu dziedzinach nauki i życia społecznego. Szczególnego znaczenia nabiera „znów”, „na nowo”, „powtórne” rozpatrywanie wielu spraw, kwestii, zagadnień. Cofnięcie się „w miejscu”, „w czasie”, „do poprzedniej sytuacji”, „w tył”, „w przeciwnym kierunku” nabiera dziś szczególnego znaczenia — nie negatywnego, ale pozytywnego, jako odrodzenie, odbudowa. Kwestia ta jest akcentowana np. w dialektyce negatywnej (ADORNO, 1986), w społecznej psychologii rozwoju (BRZEZIŃSKA, 2000b).

Znacząco rozwojowym i zarazem wypełnianym zadaniem szkoły jest **„przedłużenie moratorium rozwojowego”**, z którym ściśle łączy się **„rewitalizacja”**.

Wyniki przeprowadzonej analizy skupień wskazują, iż obraz kategorii „rewitalizacja” kształtuje się podobnie w środowiskach centrum i pograniczy Polski, w strefach o intensywnym i średnio intensywnym rozwoju społeczno-gospodarczym. W przypadku wymienionych stref ukonstytuowały się dwie zasadnicze substrukтуры. W jednej zgrupowane są zachowania związane z *transgresją procesu nauczania — uczenia się (I)*, zmianami w jego organizacji. Takie zachowania odzwierciedlają zapewne naciski na praktykę edukacyjną teorii pedagogicznych akcentujących wolność, samorealizację, wsparcie ze strony nauczyciela, samodzielne podejmowanie decyzji w zakresie kształcenia, wspólne (nauczyciele z uczniami) poszukiwania rozwiązań określonego problemu. Egzemplifikacją są następujące zachowania tożsamościowe: *wymyślamy wspólnie z nauczycielami nowe i zaskakujące aspekty analizowanych zagadnień (ZM73); mam głos doradczy w sprawach kształcenia w mojej klasie (ZM68); sądzę, że mam duży udział w podejmowaniu decyzji o tym, co dzieje się w klasie, szkole (ZM60); podejmuję samodzielne próby wyszukiwania i rozwiązywania problemów na lekcjach (ZM74)*.

W drugiej substrukturze znalazły się zachowania świadczące o *przystosowaniu — asymilacji (II)*, asymilacji do warunków edukacji szkolnej, akcentujące konformizm: *wydaje mi się, że osiągnąłem już właściwy dla mojego wieku stopień niezależności od rodziców (ZM50); zawsze umiem się dostosować do okoliczności, wybierając którąś z „moich twarzy” (ZM51); w sytuacjach wyboru nie zawsze kieruję się wartościami dla mnie ważnymi (ZM52)*. Zachowania te wskazują na aktywną asymilację, umiejętności radzenia sobie w życiu, elastyczne reagowanie na to, co dzieje się wokół (rys. 6.10.).

Obraz kategorii „rewitalizacja” pokazuje dwa momenty dialektyczne: transformacja procesu nauczania — uczenia się i transgresja w zachowaniach młodzieży oraz adaptacja do istniejących warunków, będąca wyrazem konformizmu młodzieży. Napięcia występujące pomiędzy oczekiwaniami ze strony nauczycieli oraz oczekiwaniami i potrzebami uczniów mogą stać się czynnikiem



Rys. 6.10. Rewitalizacja — strefa o intensywnym rozwoju społeczno-gospodarczym, centrum (województwo wielkopolskie), $N = 244$

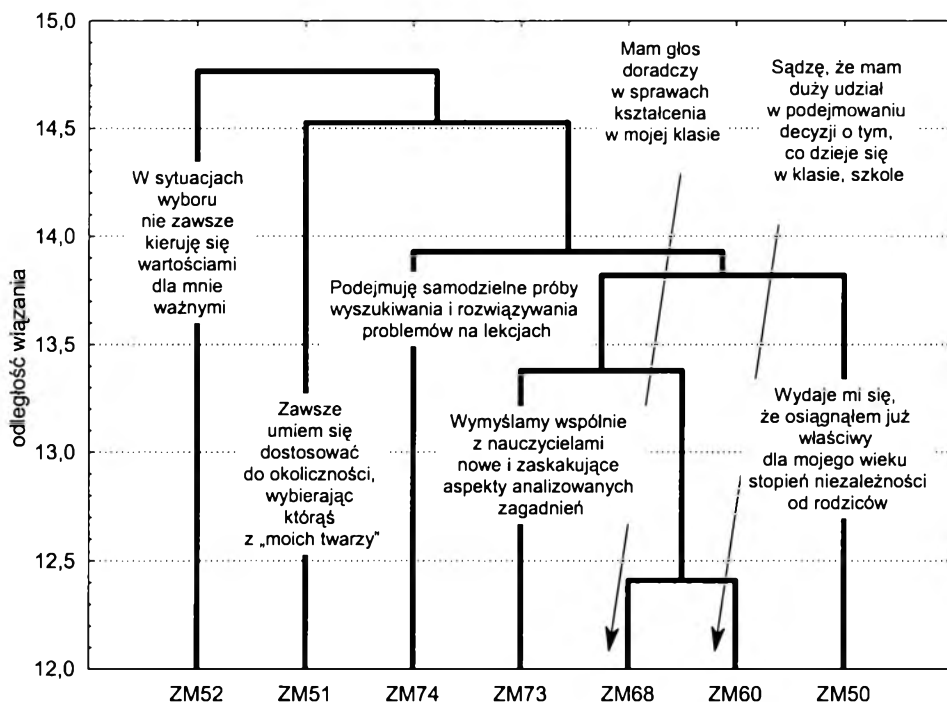
Metoda amalgamacji: pojedyncze wiązanie; odległość wiązania: euklidesowa

kształtowania się tożsamości, to jednak wymaga nie tylko dostrzegania tego typu zachowań na gruncie edukacji szkolnej, ale również świadomości ich znaczenia dla rozwoju i wychowania, a w efekcie podjęcia działań pedagogicznych, które nie tyle będą sprzyjały podtrzymywaniu istniejącej nierównowagi, co pozwolą na nowo ustanawiać równowagę między aktywną asymilacją i transgresją oraz prowadzić będą do swoistej homeostazy.

Obraz „rewitalizacji” w strefie o słabym rozwoju społeczno-gospodarczym, na pograniczu (województwo podlaskie) i w centrum (województwo świętokrzyskie) kształtują takie same zachowania tożsamościowe, jak w przypadku wcześniej opisanych środowisk, ale obraz jest tu mniej klarowny, bardziej zagmatwany, trudniejszy zatem do odczytania i interpretacji (rys. 6.11.).

„Rewitalizację” w tym opracowaniu traktuję jako ważne, dostrzegane przez młodzież (świadczą o tym wyniki przeprowadzonych badań) zadanie szkoły, dające podstawy do tworzenia społecznych sytuacji rozwoju.

W myśl koncepcji E.H Eriksona kategoria „rewitalizacji” oznacza odtworzenie chęci do życia, odbudowanie szeregu sił witalnych, jakie stanowią podstawowy zasób energii ludzkiej. Zachowania tożsamościowe, jak pokazują wyniki badań własnych, tworzące obraz kategorii „rewitalizacja” zogniskowane są,



Rys. 6.11. Rewitalizacja — strefa o słabym rozwoju społeczno-gospodarczym, pogranicze (województwo podlaskie), $N = 134$

Metoda amalgamacji: pojedyncze wiązanie; odległość wiązania: euklidesowa

z jednej strony, wokół *procesu nauczania — uczenia się, zachowań emancypacyjnych prowadzących do transgresji*. Zaznaczają się: samodzielność, wolność, podmiotowość i partnerstwo. Świadczą o tym następujące zachowania: *sądzę, że mam duży udział w podejmowaniu decyzji o tym, co dzieje się w klasie, szkole* (ZM60); *podjęmuję samodzielne próby wyszukiwania i rozwiązywania problemów na lekcjach* (ZM74). Wielkości odległości euklidesowych pomiędzy tymi zachowaniami potwierdzają bardzo silny związek między nimi. Jednocześnie ujawnia się występowanie swoistego nacisku społecznego, którego konsekwencją jest dostosowywanie się młodzieży do warunków szkolnych — *przystosowanie — asymilacja*, a empirycznym przejawem tego typu działań są zachowania typu: *zawsze umiem się dostosować do okoliczności, wybierając którąś z „moich twarzy”* (ZM51); *w sytuacjach wyboru nie zawsze kieruję się wartościami dla mnie ważnymi* (ZM52).

Na związek rewitalizacji z realizacją zadań rozwojowych należy spojrzeć także przez pryzmat potencjału, którym dysponuje szkoła. Kwestię tę można odczytywać, odwołując się do czwartego obszaru zachowań tożsamościowych TZT T. Lewowickiego — kondycji gospodarczo-ekonomicznej, standardów życia, pozycji grupy (grup), wyznaczonej pozycją cywilizacyjną, potęgą tech-

niczną i technologią, potęgą kapitałową. Na poziomie edukacji szkolnej potencjałem, którym dysponuje szkoła, jest kapitał ludzki (uczniowie i nauczyciele), metody oraz środki komunikacji, którymi operuje nauczyciel, stwarzając sytuacje trudne, konfliktowe, wywołując napięcia, stawiając ucznia i siebie samego w sytuacjach sprzyjających odtworzeniu sił witalnych. Im bardziej różnorodne i dylematyczne sytuacje występują w ramach edukacji szkolnej, tym silniejsze są dążenia młodzieży i podejmowane przez nią działania na rzecz odtworzenia określonych sił witalnych, aby poradzić sobie lepiej z zastaną rzeczywistością. Takie sytuacje wyostwiają poszukiwanie tożsamości, rozwijają umiejętność uczestniczenia młodego pokolenia w kreowaniu własnej tożsamości, w zmianach społecznych na rzecz rewitalizacji.

Doświadczenia uzyskane we wcześniejszych fazach rozwoju mogą wywierać wpływ na życie jednostki i jej rozwój (jego jakość, kierunek i siłę), jakkolwiek nie wiadomo, czy mają charakter nieodwracalny. Koncepcja ERIKSONA (1968a; WITKOWSKI, 1988a, 1988b, 1989b) pokazuje, że istnieje pewna nadzieja na rewitalizację w obrębie luk i zaszłości, które w poprzednich fazach utraciły możliwość wykorzystania siły witalności. I tu jawi się zadanie dla pedagogiki. Pole poszukiwań jest otwarte — chodzi o znalezienie takich rozwiązań, działań, aby przeprowadzić rewitalizację. W opracowaniu tym przyjmuję, że rewitalizacja pochodzi z zewnątrz. To właśnie edukacja może stworzyć jednostce możliwości i warunki do rewitalizacji. Okazuje się jednak — na co wskazują wyniki przeprowadzonych przeze mnie badań, że tego nie czyni. Szkoła nie wypełnia tego zadania.

We współczesnym świecie społeczeństwo uwikłane jest w różnego rodzaju konflikty i kryzysy. Zachowania tożsamościowe badanej młodzieży świadczą o tym, że szkoła w większej mierze odzwierciedla dylematy i niepokoje współczesnych społeczeństw, niż dostarcza schronienia przed nimi. Szkoła jest instytucją w dużej mierze odtwarzającą swoiste zaprogramowanie umysłowe zależne od socjalizacji, podobnie jak wzory zachowań (HOFSTEDE, 2000). Z jednej strony szkoła w sposób znaczący tkwi w stereotypach edukacji adaptacyjnej, z drugiej — odzwierciedla naciski teorii pedagogicznych ukierunkowanych na edukację emancypacyjną. Te dwie skontrastowane tendencje wytwarzają swoistego rodzaju obszary napięć między oczekiwaniami społecznymi a potrzebami indywidualnymi. Powstaje tym samym przestrzeń do negocjacji — przestrzeń dyskursu pedagogicznego, którego jednak szkoła nie podejmuje.

Wyniki przeprowadzonych badań wskazują na to, że immanentną cechą społecznych sytuacji rozwoju są napięcia, sprzeczności, konflikty wewnętrzne i zewnętrzne. Przykłady zachowań tożsamościowych młodzieży ilustrują trwałość składników tożsamości, odmiennosć zachowań związanych z innymi doświadczeniami edukacyjnymi. Sytuacje kryzysu lub konfliktu interesów zmuszają m.in. do wyostżenia kryteriów podziałów *My* — *Oni* oraz ujednolicenia i dyscyplinowania działań podejmowanych przez członków już istniejących lub nowo powstałych grup. Paradoksalnie zatem to właśnie naciski społeczne

i sprzeczne potrzeby wymuszają na jednostkach zasadnicze przededefiniowanie wcześniej ustalonych tożsamości społecznych, sprzyjają krystalizacji ich podstawowych komponentów oraz dookreśleniu identyfikacji grupowych, leżących u podstaw zbiorowych tożsamości.

Wyniki przeprowadzonych badań upoważniają do stwierdzenia, iż współczesna szkoła nie może ograniczać się tylko i wyłącznie do ukazywania negatywnych konsekwencji konfliktów oraz kryzysów rozwojowych, ale musi poszukiwać możliwości konstruktywnego rozwiązywania i wykorzystywania występujących sytuacji konfliktowych, napięć i kryzysów. Strony zaangażowane w konflikt są współzależne. Wzajemna zależność ma jeszcze inne konsekwencje. Strony zależne od siebie mogą zarówno pomagać sobie, jak i przeszkadzać. Dlatego konflikty zawsze charakteryzują się mieszaniną tendencji do współpracy i do rywalizacji. Równowaga motywacji do współpracy i rywalizacji jest ważna jako element określający kierunek interakcji konfliktowej.

W praktyce edukacyjnej rzadko spotyka się konflikt, który ma wyłącznie cechy destruktywne lub konstruktywne (DEUTSCH, 1973). W rzeczywistości wiele konfliktów zawiera zarówno konstruktywne, jak i destruktywne interakcje. Ważny jest ciągły wysiłek jednostki, by pogodzić pozornie niezgodne z sobą pozycje. Tożsamość bowiem zdobywa się poprzez wysiłek, zmaganie się, stawanie się.

Wyniki przeprowadzonych badań pozwalają dostrzec, iż krytyczność czy kryzysowość sytuacji nie leży tylko i wyłącznie na zewnątrz obszarów aktywności człowieka, lecz również w ich wnętrzu. Rozwój zapoczątkowany przez kryzys raczej rzadko wiąże się ze zmianą obszarów działania. Jego podstawowym rezultatem jest zmiana wewnątrz postawy wobec tego, co zwyczajne, codzienne, co z zewnątrz jawi się jako monotonne.

Przejawy zachowań tożsamościowych badanej młodzieży świadczą o tym, że młodzi ludzie dostrzegają wartość kontaktów, czasem napiętych i konfliktowych, z *Innym*. Napięcia w relacjach z *Innym* odgrywają zasadniczą rolę w potencjale rozwojowym dorastającego człowieka. W edukacji szkolnej mogą zostać świadomie wykorzystane do działań na rzecz nabywania środków do krytycznego przyswajania sobie wiedzy o sobie, wyposażającej ich w kompetencje do decydowania o sobie i o otoczeniu społecznym. Mogą one pełnić funkcję emancypacyjną i służyć kształtującej się autonomii.

Jak sądzę, istnieje potrzeba wzbogacenia kompetencji nauczycielskich o zagadnienia związane z dostrzeganiem pozytywnego znaczenia i rozwiązywaniem nieuchronnych konfliktów. Uważam, że w edukacji szkolnej najważniejsza w pracy nad konfliktem nie jest wcale minimalizacja jego negatywnych stron ani nawet podkreślanie jego funkcji pozytywnych, lecz raczej akceptacja obu aspektów i zrozumienie, w jaki sposób konflikt staje się konstruktywny bądź destruktywny. Wymaga to przyjęcia określonej koncepcji oraz wzorów interakcji występujących w konflikcie, a także sił, które na owe wzory wpływają. Co więcej, delikatna natura konfliktów oraz konsekwencje, jakie napięcia i nieporo-

zumienia mają dla ich rozwoju, mogą być zrozumiałe jedynie wtedy, kiedy rozpatrywane będą na tym poziomie, na którym powstają, czyli na poziomie specyficznych interakcji między stronami.

Wyniki przeprowadzonych badań ujawniają deficyty istniejące w edukacji szkolnej, szczególnie w zakresie braku działań rzecz wykorzystania występujących na terenie szkoły sytuacji dwuwartościowych (sytuacji nacisków i swobody), stanowiących o rozwoju. W myśl teorii E.H. Eriksona rozwojowe są sytuacje dylematyczne, które stwarzają konieczność cofnięcia się w rozwoju na niższy poziom, eksperymentowania z rolami, by wreszcie osiągnąć pełnię sił witalnych, tożsamość. Teoria E.H. Eriksona oraz socjologiczne teorie konfliktu wskazują na napięcia, konflikty, kryzysy jako mechanizmy zachowań indywidualnych i społecznych. Podejście rozwojowe w pedagogice akcentuje potrzebę działań zrównoważonych w edukacji szkolnej.

Dialektyczne ujęcie rozwoju i wychowania — w tej pracy stanowiące pole analiz: osiąganie niezależności i wolności, z jednej strony, z drugiej zaś strony, istnienie systemu norm, będących formami nacisku — wydaje się kluczem do zrozumienia procesów zachodzących w okresie adolescencji oraz do odczytania ich sensu i znaczenia dla działań edukacyjnych. Młody człowiek nie chce gotowych rozwiązań, „które mogłyby zbyt szybko i nieodwracalnie wepchnąć jednostkę w nieakceptowaną przez nią samą odpowiedzialność” (WITKOWSKI, 1989b, s. 146). Problem tkwi w tym, by wychowawcy, z jednej strony, dostarczali wzorów zachowań, stanowili autorytet moralny, z drugiej zaś — w sposób mądry przyzwalał na wolność, coraz bardziej rozszerzał jej granice i uczyli z niej korzystać. Odczuwając deficyt niezależności, której zakres powinien rozszerzać się w miarę wzrastających możliwości nastolatka, musi on nauczyć się odpowiedzialności za podejmowane decyzje, za ich realizację i konsekwencje. Bez wolności nie można nauczyć się odpowiedzialności, a odpowiedzialna wolność „opiera się na aprobowaniu siebie i skutków swoich działań” (DERBIS, 1994, s. 61). Wychowawca przyzwala na wolność i odpowiedzialność — z jednej strony, z drugiej zaś strony — na nietolerancję i nieodpowiedzialność. Na tym polega jego rola, a także na czuwaniu nad bezpieczeństwem młodego człowieka, który „porusza się” po zupełnie obcych sobie światach.

Oscylowanie w edukacji jest niezbędne (WITKOWSKI, 2004; GNITECKI, 2004). Przeprowadzona w tej pracy diagnoza stanu wypełniania zadań rozwojowych i zadań edukacyjnych dostarcza wielu przykładów ilustrujących potrzebę uwzględniania występujących w edukacji wzajemnie sprzecznych, przeciwstawnych sytuacji przymusu i wolności. Różnorodne doświadczenia swobody i nacisku pozwalają na eksperymentowanie w różnych rolach. Daje to czas potrzebny na pokonanie kryzysu tożsamości we właściwym dla jednostki tempie. Pojawiające się napięcia, sprzeczności wywołują stan nierównowagi, w rezultacie, w sprzyjających warunkach, prowadzą do restrukturyzacji, powodują odrodzenie sił witalnych jednostki na nowym, wyższym poziomie.

7.

Społeczne warunki edukacji stymulatorem i inhibitorem kształtowania się tożsamości młodzieży

7.1. Stan realizacji zadań edukacyjnych i deficyty występujące w ich realizacji

Współczesne przestrzenie wychowawcze lokują się między tym, co stałe (moralne ramy życia w labilnej rzeczywistości), i tym, co zmienne (niepokój, lęk, brak wiary i niejednoznaczność odpowiedzi na zadane przez człowieka pytania). Postrzegane w tym kontekście środowisko wychowawcze daleko wykracza poza klasyczne instytucje kulturowo-edukacyjne i opiekuńczo-wychowawcze oraz wymiary środowiska lokalnego. Zwraca się ku środowisku „niewidzialnemu” — pograniczom epok, kultur, wartości (por. PRZECLAWSKA, THEISS, 1996, s. 23). Można sądzić, że jest to zbieżne z „koncepcją społeczeństwa wychowującego” (ZNANIECKI, 1973, s. 35, 36; por. WINCLAWSKI, 1978, s. 24), uspołecznienia oświaty (LEWOWICKI, 1994b). Może wiązać się m.in. z tematyką „małych ojczyzn”, wskazującą na ciągłość i zmienność pokoleniową (CHŁOPECKI, 1997).

Podjęłam próbę utworzenia teoretycznej płaszczyzny, na której wybrane podejścia psychologiczne, socjologiczne i pedagogiczne pozwalają na całościowe ujęcie procesu kształtowania się tożsamości w jego różnych wymiarach. Na płaszczyźnie konfrontacji (kryzys, konflikt) rysuje się obiecująca, a obecnie rzadko w Polsce postrzegana, choć mająca już swoją tradycję, teoretyczna perspektywa pedagogiki pogranicza. Z tej perspektywy można mówić o edukacji w jej podwójnej roli: jako sile zniewalającej, kolonizującej życie jednostek i społeczności oraz jako czynnika dekolonizacji, wyzwolenia, emancypacji. Akcentując dialektyczne podejście do edukacji, można ukazać obie te role jako związane ze sobą.

Wraz z rozwojem cywilizacyjnym komplikuje się charakter elementów składowych środowiska czy otoczenia społecznego, co prowadzi do niejednoznaczności w przyswajaniu i doświadczaniu go przez młodych ludzi. W tej sytuacji

porządkowanie przestrzeni społeczno-kulturowych i gospodarczych oddziaływań na jednostkę jest ważne. Zachowania tożsamościowe odzwierciedlają złożoność i niejednoznaczność, z którą młody człowiek ma do czynienia. Struktury, z którymi styka się jednostka, posiadają charakterystyczne dla siebie płaszczyzny interakcji i komunikacji. Wywierają one na jednostkę (jej tożsamość) wpływ, przystosowując ją do otoczenia jako społecznej przestrzeni zachowań. Nie oznacza to, że tożsamość jest zdeterminowana wyłącznie typem otoczenia społeczno-kulturowego. Proces ten komplikują dodatkowo indywidualność jednostki, a także wpływy ponadśrodowiskowe, globalne. Wszystko to ma znaczenie dla mechanizmów kształtowania się tożsamości dorastającego człowieka.

Obecna szkoła budzi niepokoje i dążenia do jej modyfikowania (ŚLIWERSKI, 1998a; KAPIŃSKA, red., 2003; HEJNICKA-BEZWIŃSKA, red., 2003; NOWOSAD, 2003). Dyskusje prowadzone na temat doskonalenia kształcenia dotyczą zazwyczaj przede wszystkim metody, znacznie rzadziej — celu. W większości propozycji cel pozostaje ten sam, sytuuje się niejako poza obszarem kwestionowania. Celem jest kształtowanie tożsamości jednostki. To samo założenie, stwierdza T. LEWOWICKI (1994b, s. 132) — przyjmują twórcy kolejnych modeli myślenia pedagogicznego, stąd ani „racjonalność scjentyistyczna”, ani „pragmatyczna”, ani „emancypacyjna” nie zmieniły życia społecznego zgodnie z właściwymi im wyobrażeniami, wizjami, programami.

Nie sposób nie zauważyć, że różne stanowiska pedagogiczne są w istocie rzeczy pochodną tego, jak rozumiany jest rozwój człowieka w cyklu życia; czy wyłącznie jako progresywna kontynuacja¹, czy bardziej pluralistycznie: jako nie tylko przyrost, ale także zastępowanie i uwalnianie się od czegoś (PIETRASIŃSKI, 1990); czy jako reorganizacja (LEVINSON, 1979; TYSKOWA, 1988b; ERIKSON, 1968a, 1968b; HAVIGHURST, 1953, [1948] 1972), czy wręcz jako przejściowa dezorganizacja (Dąbrowski, 1979). W tych rozważaniach przyjmuję, że reorganizacja nie musi wcale oznaczać zerwania ciągłości rozwoju, gdyż „każde stadium przybiera wprawdzie inną jakość, ale u podłoża tego, co nowe odnajduje się ślady dawniejszych struktur i doświadczeń indywidualnych” (PRZETACZNIK-GIEROWSKA, 1988, s. 153). Aby naprawdę rozumieć edukację, trzeba zdołać pojąć wzajemne stosunki między różnymi formami socjalizacji w społeczeństwie. Co więcej, jeśli ma dojść do transformacji zarówno i edukacji, jak i społeczeństwa, w każdej z tych sfer społecznych musi toczyć się walka (KWIECIŃSKI, 1990a, 1990b; NIEZGODA, 1993; JELONEK, TYSKA, 2001). Edukacja uwikłana jest w walki między grupami zmagającymi się o władzę w społeczeństwie. Zmiany, które zachodzą odzwierciedlają powiązanie walki o demokrację z jednoczesną ekspansją i zapotrzebowaniem na siłę roboczą ze strony rozwijającej się gospodarki.

¹ W tradycyjnej psychologii rozwojowej konsekwencją takiego rozumienia rozwoju było np. uznanie zmian zachodzących w psychice człowieka dorosłego jako „nieprowadzących już do wyższej doskonałości funkcji (por. *Mały słownik psychologiczny*, 1965, s. 127).

Kierowanie procesem edukacji szkolnej tak, by był on adekwatny do możliwości jednostki, wynikających z prawidłowości jej rozwoju, sprawia, że staje się on procesem dokonywania odkryć, sterowanym motywacją wewnętrzną, procesem, w którym jednostka aktywnie odbiera i przetwarza informacje, a także wychodzi poza nie.

W opracowaniu tym, koncentrując się na wybranych zadaniach edukacyjnych, które w myśl przyjętych założeń teoretycznych sprzyjają zaspokojeniu potrzeby tożsamości, realizacji zadań rozwojowych właściwych piątej fazie rozwoju psychospołecznego E.H. Eriksona, podjęłam próbę odpowiedzi na pytania:

Jakie zadania edukacyjne — w poczuciu młodzieży — są lepiej wypełniane w ramach edukacji szkolnej?

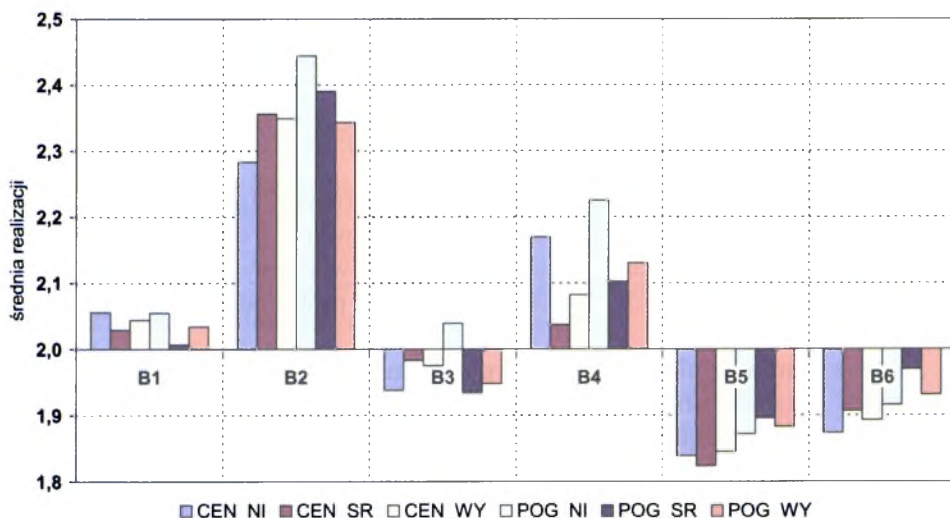
Jakie zadania edukacyjne — w poczuciu młodzieży — są gorzej wypełniane w ramach edukacji szkolnej?

Na tle wyników przeprowadzonych badań można zauważyć, że stan realizacji zadań edukacyjnych (określany na podstawie deklaracji, będących subiektywnymi odczuciami badanej młodzieży co do występowania określonych faktów, zdarzeń, sytuacji) jest podobny — zarówno w centrum, jak i na pograniczach Polski. Średnie wielkości poczucia realizacji większości zadań (\bar{x}), które mieszczą się w przedziale 1—3 (przy punktacji: 1 — fałsz, 2 — nie wiem; 3 — prawda), przyjmują wartość powyżej 2,0 (średnią 2,0 uznałam za próg realizacji zadań). Wytypowane zadania okazują się uniwersalne dla polskiej szkoły średniej.

Spośród sześciu empirycznie wyróżnionych zadań edukacyjnych tylko trzy w poczuciu młodzieży są realizowane w każdym z badanych środowisk — zarówno w centrum, jak i na pograniczach Polski: „przedłużone moratorium rozwojowe” (B2), „etos” (B4) oraz „dostarczanie oferty identyfikacyjnej” (B1).

Wyniki przeprowadzonych badań wskazują, że szkoła średnia stwarza realne możliwości „przedłużania moratorium rozwojowego” (B2), tak istotnego w fazie adolescencji, daje też podstawę do działań w sytuacjach, w których jasno określone i uzasadnione są zasady życia szkolnego — „etos” (B4). Nierzadko umożliwia też silną identyfikację jednostek z własną klasą, grupą rówieśniczą, grupą społeczną, osobami znaczącymi, identyfikację z terytorium — „dostarczanie oferty identyfikacyjnej” (B1).

We wszystkich badanych środowiskach szkoła średnia wydatnie **przedłuża moratorium rozwojowe**, przygotowuje do podjęcia dalszej nauki (studiów), odsuwa w czasie decyzję o podjęciu pracy (orientacja w zakresie wyboru zawodu). W odczuciu badanej młodzieży (świadczą o tym wyniki badań zarówno ilościowych, jak i jakościowych) stwarza szansę uzyskania wiedzy o sobie, pozwala na eksperymentowanie z rolami społecznymi, co często rodzi konflikty, opór — niezgodę młodzieży, a tym samym (zgodnie z przyjętymi w tej pracy założeniami) daje możliwość rozwoju.



Rys. 7.1. Zadania edukacyjne w centrum i na pograniczach Polski w strefach o zróżnicowanym rozwoju społeczno-gospodarczym, $N = 1232$

CEN_NI: strefa o słabym rozwoju społeczno-gospodarczym, centrum (województwo świętokrzyskie)
 CEN_SR: strefa o średnio intensywnym rozwoju społeczno-gospodarczym, centrum (województwo łódzkie)
 CEN_WY: strefa o intensywnym rozwoju społeczno-gospodarczym, centrum (województwo wielkopolskie)
 POG_NI: strefa o słabym rozwoju społeczno-gospodarczym, pogranicze (województwo podlaskie)
 POG_SR: strefa o średnio intensywnym rozwoju społeczno-gospodarczym, pogranicze (województwo lubuskie)
 POG_WY: strefa o intensywnym rozwoju społeczno-gospodarczym, pogranicze (województwo śląskie)
 B1: dostarczanie oferty identyfikacyjnej
 B2: przedłużanie moratorium rozwojowego
 B3: poszerzanie promienia interakcji
 B4: etos
 B5: ambiwalencja
 B6: rewitalizacja

Młodzież polska jest w szczególnej sytuacji, gdyż w kraju zachodzi globalna transformacja (polityczna, ekonomiczna, społeczna), a jednocześnie trwa przedłużający się kryzys. Nakładanie się kryzysu młodzieńczego z kryzysem społecznym tworzy szczególnie trudną i skomplikowaną sytuację, w jakiej znalazło się dorastające pokolenie (charakterystyka wybranych problemów funkcjonowania młodzieży w pracach: RYLKE, KLIMOWICZ, 1992; RYLKE, 1999; KLIMOWICZ, KOŚCIANEK-KUKACKA, KOZŁOWSKI, 1994; POPRAWA, red., 2000). W tej sytuacji nie dziwi fakt, że zwleka z realizacją zadań rozwojowych, z osiąganiem dojrzałej tożsamości.

Społeczeństwo sankcjonując formy przedłużonego nauczania szkolnego, daje czas na to, by przeczekać okres niejasności co do możliwości rozwoju i funkcjonowania w społeczeństwie.

Czas nauki w szkole średniej w odczuciu badanych (wypowiedzi pochodzące z przeprowadzonych wywiadów narracyjnych) — to *okres przygotowywania się do życia, czynienia planów, wyboru zamierzeń, to okres przewarto-*

ściowywania poglądów, ambicji i możliwości własnych. Młody człowiek przechodzi szereg prób, w których sprawdza siebie w różnych rolach. Na eksperymentowanie, w czasie którego wypracowuje dla siebie nowy styl funkcjonowania i nową wizję siebie, potrzebuje czasu i miejsca. Czasem danym na odroczenie ostatecznych decyzji jest — zdaniem E.H. Eriksona — psychospołeczne moratorium. Przesunięcie konieczności podejmowania niektórych decyzji wydaje się na wskroś korzystne w aktualnej sytuacji kraju, a to właśnie następuje wskutek wydłużania drogi edukacyjnej. Instytucjonalno-kulturowe moratorium jest faktem. Ale nie można zapominać o tym, że zbyt wydłużone moratorium może prowadzić do zakłóceń w kształtowaniu się tożsamości — tożsamość negatywna w ujęciu J. MARCIA (1973, 1980).

W odczuciu młodzieży zadaniem wypełnianym przez szkołę jest „*etos*”, który organizuje doświadczenia, sposób bycia młodzieży, jej istnienie, sposób odbywania pewnych czynności, jest najczęściej występującą w zbiorowości dominantą, modą.

Ze względu na pomyślny przebieg edukacji i rozwoju indywidualnego ważna jest wiedza na temat tego, jakiego typu etosu społecznego potrzebuje jednostka, by osiągać pułapy swoich możliwości rozwojowych. Wyjaśnień w tej dziedzinie dostarcza teoria E.H. Eriksona. W dzieciństwie jest to etos moralny, który wyznacza sposób doświadczania świata, zdominowany przez nakazy, w okresie dorastania — etos, który daje szanse potwierdzania przynależności, ale pozwala też na ideologiczne eksperymentowanie, w wieku dorosłym — potencjalna zdolność do rozwijania harmonijnego poczucia etycznego.

„*Etos*” warunkuje realizację zadań rozwojowych. Ma istotne znaczenie w procesie integracji tożsamości jednostki. Jasne określenie norm grupowych pomaga w ustaleniu własnego systemu wartości. Podporządkowanie się strukturze daje możliwość sprawdzenia się w różnych rolach. Pod wpływem zewnętrznego uporządkowania dokonuje się scalenie elementów własnej tożsamości. Następuje uwewnętrznienie pewnego potencjału, dzięki któremu dorastający lepiej radzą sobie z kryzysem.

Wyniki przeprowadzonych badań własnych w strefach zróżnicowanych pod względem rozwoju społeczno-gospodarczego centrum i pograniczy Polski wskazują na wypełnianie przez szkołę zadania edukacyjnego, jakim jest „**dostarczanie młodzieży oferty identyfikacyjnej**”. Osiąga ono trzecią co do wielkości (po „przedłużonym moratorium”, „*etosie*”) średnią realizacji. Bez względu na potencjał społeczno-gospodarczy i kulturowy każde badane środowisko, zarówno z pograniczy, jak i centrum Polski, stanowi dobrą płaszczyznę do różnorodnych identyfikacji.

Wykorzystanie istniejących na terenie szkoły grup nieformalnych, a także wspieranie, wyzwalanie i tworzenie nowych grup (zakładanie nowych klubów młodzieżowych, kół zainteresowań, kawiarenek, w których młodzi ludzie mogą się spotkać ze sobą i z osobami znaczącymi dla ich rozwoju) to bez wątpienia

działania stwarzające lepsze dla rozwoju młodzieży środowisko społeczne. Czasami klasa szkolna jest jedyną grupą rówieśniczą (nie patologiczną), w której młody człowiek ma okazję przebywać, zanim wkroczy w dorosłe życie. Dlatego istotne jest, aby miał pozytywne wzorce i doświadczenia, związane z uczestnictwem w niej. Kontakty *face to face*, długotrwałe, więzi, lojalność dają podstawy *My*, ważnej w osiągnięciu tożsamości społecznej oraz indywidualnej.

Uczestnictwo w grupie ma zatem duży wpływ na kształtowanie się zintegrowanej osobowości jednostki. Grupa formalna, jaką jest klasa szkolna, stanowi element większej organizacji — jej członkowie realizują zadania, przyjmują zasady oraz granice odpowiedzialności, które są wyznaczone przez organizację (HABER, 2000, s. 22—28). Gdy normy grupowe są postrzegane jako mało atrakcyjne, wówczas są odrzucane, negowane, bojkotowane. Jeżeli natomiast etos spostrzegany jest jako atrakcyjny, to może z kolei rodzić obawy przed zbyt wczesnym podjęciem zobowiązania przez uczestników grupy (BRZEZIŃSKA, 2000b). W przypadku zaś sekt, gangów istnieje obawa o osiągnięcie tożsamości negatywnej. W tej sytuacji niezbędne są odpowiednie działania profilaktyczne i interwencyjne, podejmowane przez nauczyciela. Nieformalna organizacja rodząca się w strukturach formalnych, takich jak np. klasa szkolna, oparta na kontaktach *face to face*, cechuje się silną więzią osobistą, lojalnością wobec siebie, sprzyja samorealizacji osób w grupie.

Wyniki przeprowadzonych badań własnych wskazują na deficyty edukacji szkolnej w wypełnianiu przez nią ważnych ze względu na kształtowanie się tożsamości zadań edukacyjnych, a mianowicie: „**poszerzania promienia interakcji**” (B3; z wyjątkiem pogranicza wschodniego), „**ambiwalencji**” (B5), „**rewitalizacji**” (B6). Uzyskane wyniki potwierdzają, niestety do dziś aktualną, tezę sformułowaną w latach dziewięćdziesiątych przez Lecha WITKOWSKIEGO (1988a) o dramacie kształtowania się tożsamości młodego pokolenia.

Edukacja szkolna nie przyczynia się do „**poszerzania promienia interakcji**” (B3). Średnie realizacji tego zadania edukacyjnego są niskie we wszystkich strefach centrum i pograniczy Polski; wyjątek stanowi pogranicze wschodnie, strefa o słabym rozwoju społeczno-gospodarczym (województwo podlaskie) — $\bar{x} = 2,039$, gdzie w odczuciu badanej młodzieży dochodzi do wypełniania tego zadania. Wynik ten — jak sądzę — wskazuje na jeden z poważnych deficytów współczesnej szkoły. „Poszerzaniu promienia interakcji” należy przypisać istotne znaczenie w procesie integracji tożsamości jednostki. Wchodzenie w relacje z innymi ludźmi prowadzi do zaakceptowania norm grupowych. Pomaga w ustaleniu własnego systemu wartości. Podporządkowanie się strukturze daje możliwość sprawdzenia się w różnych rolach. Pod wpływem zewnętrznego uporządkowania dokonuje się scalenie elementów własnej tożsamości. Następuje uwewnętrznienie pewnego potencjału, dzięki któremu dorastający nie tylko lepiej radzą sobie z kryzysem.

Perspektywa społeczno-kulturowa ujmowania interakcji na tle grupy rówieśniczej rzuca nowe światło na uczestnictwo w tzw. negatywnych grupach młodzieżowych i wchodzenie w interakcje z osobami negatywnie oddziałującymi na jednostkę. Pozwala również wykazać znaczącą rolę grupy w uzyskiwaniu przez dorastającego samoświadomości w zakresie funkcjonowania społecznego, co stanowi ważny etap socjalizacji i przygotowania do dorosłego życia. Grupa rówieśnicza w okresie dorastania (między 12. a 18. rokiem życia) staje się ważnym społecznym kontekstem rozwoju, stwarza bowiem możliwości wchodzenia w różnego rodzaju interakcje z *Innymi*, dostarcza informacji na temat siebie samego, pozwala nabyć społeczne umiejętności. Skłonność do poszerzania promienia interakcji wynika z faktu, że w okresie dorastania, w obszarze społecznym pojawia się potrzeba intensywnych kontaktów z *Innymi* — zarówno w sensie ich ilości, jak i jakości. Zważywszy na to, że zmieniają się stosunki rodzinne, osłabieniu ulega autorytet rodziców, często dochodzi do buntu i protestu, wzrasta dążność do swobody i uzyskania niezależności oraz pojawiają się postawy silnego krytycyzmu wobec świata dorosłych, olbrzymiego znaczenia dla młodzieży nabierają *Inni* (GRIESE, 1996, s. 63—76). Młody człowiek dostrzega i chętnie przyjmuje ich aprobatę i uznanie. W kontaktach z *Innymi* dochodzi do spotkania, rodzą się także konflikty, które są źródłem oporu ze strony ich uczestników. Opór ten stanowi jednak istotną siłę rozwojową dla kształtującej się tożsamości.

Znajomość procesów i zjawisk zachodzących w klasie — grupie oraz umiejętność wpływania na ich kształt w celu tworzenia środowiska sprzyjającego uczeniu się i rozwojowi wydają się niezbędne dla właściwego organizowania procesu edukacji szkolnej.

Szkołę tworzą osoby, które wchodzą ze sobą w różnorakie interakcje. Kategorię tę warto i należy analizować w kontekście komunikacji jako interakcję — proces wpływu wzajemnego. Interakcyjny punkt widzenia może oddawać w znacznym stopniu złożoność procesu komunikacji. Kładzie bowiem nacisk na to, że komunikacja zawiera nie tylko akcję, ale raczej akcję i reakcję. Na komunikację wpływają zarówno oczekiwania, potrzeby, postawy i cele własne jednostki, jak i reakcje wywoływane przez nią u drugiej, zaangażowanej w tę komunikację osoby. Komunikacja jest kulturą, kultura jest komunikacją — zgodnie z rozumieniem Edwarda T. HALLA (2001, s. 63—74), co wskazuje na istotny kontekst rozwoju.

Sposób, w jaki interakcja wpływa na to, kim jesteśmy, staje się ważny ze względu na kształtowanie, po pierwsze, tożsamości jednostki, po drugie — działań, które winny być podejmowane przez szkołę. Tożsamość stanowi wynik negocjacji między ludźmi — spojrzenie transakcyjne (STEWART, 2002, s. 48—49), wynik negocjacji o przestrzeń uznania, o którą dopominamy się od *Innych*. Komunikacja jest zarówno ekspresyjna, jak i instrumentalna. W trakcie komunikacji tożsamości podlegają zmianie (negocjacji). Tak pojmowana komu-

nikacja „buduje osobę ludzką”. Ów proces wpływa na to, kim jesteśmy. Interakcje w procesie kształtowania tożsamości są tak ważne, gdyż zawsze, gdy ludzie komunikują się, częścią tego, co dzieje się między nimi, jest współpraca w tworzeniu ich tożsamości. Bytowanie jednostki zawsze odbywa się w relacji z drugim człowiekiem. Ważną część tego, co dzieje się w szkole, stanowi ciągły proces samodefiniowania się i reagowania drugiej osoby na tę definicję — aspekt budujący jednostkę uwidacznia się wówczas, gdy spojrzymy na komunikację transakcyjnie. Jest jeszcze jeden aspekt komunikacji, który trzeba wziąć pod uwagę w analizie zadania, jakim jest poszerzanie promienia interakcji, a mianowicie — wzajemny stosunek komunikujących się osób.

Realizacja zadania, które polega na „poszerzaniu promienia interakcji”, opiera się na poprawnie kształtujących się interakcjach pomiędzy uczniami oraz uczniami i nauczycielami. Interakcje społeczne i współpraca pomiędzy uczniami w szkole są niezwykle istotne dla rozwoju i uczenia się dzieci. Niestety, pomimo świadomości tego faktu zarówno przez nauczycieli, jak i przez uczniów, daleko do realizacji tego zadania. Oba podmioty działań edukacyjnych zapominają o tym, że interakcje są źródłem i współpracy, i konfliktu. Gdy ludzie wspólnie pracują nad czymś, wówczas wyodrębniają się różne punkty widzenia. Sprzyja to zaburzaniu równowagi myślenia jednostek. Przywoływane socjologiczne teorie konfliktu zdecydowanie zrywają ze statycznym (a raczej strukturalnym czy funkcjonalnym) wizerunkiem życia społecznego. Dialektyka związków człowieka z naturą oraz dialektyka stosunków klasowych wykluczają proste powielanie składników kultury i stosunków władzy w domenie poczynañ jednostek. Proces, konflikt, zmiana — to kluczowe pojęcia w tym schemacie. Interakcje służą generowaniu intraindywidualnego konfliktu poznawczego, prowadzą do decentracji. Poglądy rówieśników i nauczycieli stają się szczególnie ważne dla rozwoju, nie tylko poznawczego, gdy jednostka osiąga zdolność asymilowania sprzecznych z jej własnym punktów widzenia innych ludzi. Dzieci i młodzież uczą się oceniać swoje egocentryczne myślenie, porównując je z myśleniem rówieśników. Interakcje z rówieśnikami mogą stanowić skuteczny sposób wychodzenia z konfliktów społecznych, pobudzania konfliktów poznawczych, które z kolei mogą prowokować ewaluacje własnych pojęć jako część procesu akomodacji do poglądów innych osób.

Wychodząc z założenia o nieuniknionym konflikcie zadań ucznia i nauczyciela oraz o pozytywnym znaczeniu kryzysu, konfliktu w rozwoju jednostki, dostrzegam potrzebę wykorzystywania okazji edukacyjnych do konfrontacji różnych systemów wartości, różnych punktów widzenia. Napięcie oraz stawianie wymagań i wyzwań tworzą podstawę do wchodzenia w dorosłość. Dojrzałość wiąże się tu ze świadomością odpowiedzialności za siebie. Istotne w tej materii jest stawianie określonych zadań uczniowi do wykonania oraz organizowanie sytuacji dających szansę na przejawianie różnych form aktywności intelektualnej, społecznej, kulturowej.

Wyniki przeprowadzonych badań wskazują na to, że młodzież dostrzega dwuwartościowość faktów, zdarzeń, sytuacji, z którymi styka się w szkole, ma poczucie istniejących konfliktów i kryzysów, jednocześnie jest świadoma, że szkoła nie pozostaje wrażliwa na owe kwestie. Analizując kategorię „ambiwalencji” na tle funkcji, celów i zadań edukacji szkolnej, opowiadam się za potraktowaniem jej jako swoistego zadania szkoły, z którym — jak pokazują wyniki przeprowadzonych badań — nie potrafi sobie poradzić (w żadnym badanym środowisku to zadanie nie jest realizowane). Nie uważam za celowe generowanie sytuacji ambiwalentnych, ale opowiadam się za wykorzystywaniem tych, które naturalnie tkwią w strukturze stosunków społecznych, u podstaw zachowań nauczycieli i uczniów. Uważam, że edukacja wrażliwa na potrzeby rozwojowe dzieci i młodzieży musi mieć świadomość ambiwalencji i stwarzać sytuacje pozwalające młodzieży uczyć się żyć z ambiwalencją oraz tak wykorzystywać sytuacje dwuwartościowe, aby służyły rozwojowi.

Ambiwalencja — jak pokazały wyniki przeprowadzonych badań — warunkuje poszukiwanie identyfikacji przez poszczególne jednostki, wypełnianie moratorium rozwojowego, poszerzanie promienia interakcji, rewitalizację. Kluczowe są konteksty napięć w obszarze poznania, emocji, ról społecznych (MERTON, [1982] 1992) i działań ludzkich (SIMMEL, 1975). Życie ustawicznie poszukuje formy, która umożliwiłaby pojednanie elementów przeciwstawnych, przy czym zarówno powodzenie, jak i klęska tych starań tym jaśniej ukazują ów podstawowy dualizm². Tomasz SZKUDLAREK (1993b) opowiada się za postmodernistyczną pochwałą ambiwalencji jako perspektywę zaangażowania się w rozgrywający się konflikt idei. Na wartość kategorii ambiwalencji w humanistyce zwraca uwagę Lech Witkowski³. Pedagogiczną wartość tej kategorii podnosi Janusz GNITECKI (2001, s. 197—228), stwierdzając, że większość współczesnych nurtów pedagogiki (w Polsce i na świecie) odwołuje się do ambiwalencji równowagowej lub nierównowagowej, co prowadzi do zaburzeń w funkcjonowaniu jednostek i grup społecznych. Tymczasem dla zapewnienia rozwoju wzwyż niezbędne jest odwołanie się do zasady ambiwalencji zrównoważonej, rozumianej jako nowy typ jakości, łączącej w zrównoważeniu i uspojnieniu oscylacje przeciwieństw (GNITECKI, 1994b, s. 10—11).

Dla pedagoga z oglądu rzeczywistości edukacyjnej wynika konieczność rozważenia edukacyjnych konsekwencji niewyraźnie widocznych stanowisk, niedokładnie wyartykułowanych interesów politycznych.

Potrzeba posiadania własnej tożsamości — bycia osobą wcześniej czy później prowadzi do ambiwalencji. Funkcjonując pomiędzy i na marginesie dwóch różnych światów, człowiek permanentnie przegląda się w dwóch społecznych zwierciadłach, które przedstawiają mu odmienne (często sprzeczne) wizerunki

² Kwestię tę dostrzega np. Piotr Sztompka w pracy: SZTOMPKA, KUCIA, 2005, s. 89.

³ Wielokrotnie akcentuje się problematykę ambiwalencji w naukach społecznych. Zob. WITKOWSKI, 1994, s. 189—199; 1995, s. 87—99; 2000a, s. 244—259.

własnej osoby. Niemożność uniknięcia tych dwóch zwierciadeł u jednych wywołuje napiętą uwagę, wzmożoną autorefleksję, u innych — niestałość i pęknięcia osobowości, nierzadko kończące się „ucieczką od wolności”. Te próby szukania tożsamości dają różne efekty rozwojowe, mają różną wartość. Tym bardziej nie można pominąć wpływu, jaki ma rozwój tożsamości wywierają społeczne warunki edukacji, dostarczające doświadczeń zarówno w wymiarze jednostkowym, jak i społecznym. Pedagogika rozwoju ukazując psychologiczny i społeczno-kulturowy kontekst procesów wychowania, ujawnia pole koniecznych, a czasami jedynie możliwych działań edukacyjnych. Nie ma tu prostego przejścia do systemu zaleceń pedagogicznych. Być może jednak koncepcja ta może być w jakimś sensie „użyteczna” również bez takich gotowych, praktycznych przełożeń edukacyjnych. Wystarczy choćby coś ujrzeć w innym świetle.

Współczesna młodzież funkcjonuje w przestrzeni nieoznaczoności, przestrzeni hybrydycznej kultury, która może być groźna, jeśli owej niejasności będą przeciwstawiały się siły sprowadzające wszystko do jednowymiarowego schematu. Problem, przed jakim staje edukacja, wiąże się z zachowaniem delikatnej równowagi między tendencjami ujednolicającymi, niezbędnymi jako podstawa rozwoju i jako spoiwo społecznych struktur, a rozproszeniem, grą różnic, otwierającą możliwość kształtowania tożsamości.

Obecnie mamy do czynienia ze zmianami kulturowego kontekstu tożsamości (KORPOROWICZ, 1995). Sytuacja ta bywa postrzegana jako charakterystyczny dla współczesnych czasów dylemat⁴. W przestrzeni „między” zachowaniem tożsamości a jej zmianą, między przymusem i wolnością, dochodzi do wynajdywania tożsamości, gdyż problem tożsamości ujawnia się wyraźnie w sytuacjach „bycia” na pograniczu, bycia na styku dwu światów. Sytuacje takie powodują wyostrome poczucie tożsamości i prowadzą do jej poszukiwania, a często do kryzysu i rozpadu (MELCHIOR, 1990).

W edukacji szkolnej ciągle toczy się walka o ustalenie dominacji między ścierającymi się tendencjami: przymusu — wolności, natury — kultury, indywidualizmu — kolektywizmu. Pora zatem powrócić do dialektycznych ujęć wychowania, opisać warunki, w jakich ów proces zachodzi, oraz czynniki wpływające na jego przebieg.

Empiryczny obraz edukacji szkolnej wskazuje, że istotnym deficytem współczesnej szkoły jest „rewitalizacja”. Szkoła nie rozwija — w odczuciu badanej młodzieży — zdolności do odmiany świata, nie sprzyja odtworzeniu chęci do życia, odbudowaniu sił witalnych.

Zmiany w życiu młodego człowieka (fizyczne, emocjonalne, społeczne) oraz nakładająca się na nie zmiana społeczna powodują konieczność odniesienia się do zachodzących zmian i znalezienia własnego miejsca w świecie jako do-

⁴ Sytuację taką Piotr SZTOMPKA (2000a, s. 3) nazywa stanem „traumy kulturowej”.

rosły człowiek. Poczucie rewitalizacji generuje dążenie do zmiany, jest warunkiem rozwoju nie tylko jednostki, ale także społeczeństwa.

7.2. Zadania edukacyjne w środowiskach zróżnicowanych pod względem rozwoju społeczno-gospodarczego centrum i pograniczy Polski

Zważywszy, że tożsamość każdego człowieka w subiektywny sposób odzwierciedla jego obiektywne uczestnictwo w życiu społecznym i kulturze, podjęłam próbę określenia wypełniania zadań edukacyjnych jako miernika efektywności szkoły w zakresie wsparcia udzielanego jednostce w kształtowaniu tożsamości.

Przyjęłam, że **zadania edukacji formułowane są na tle warunków społecznych, kulturowych, gospodarczych oraz czasu społeczno-historycznego. Uwarunkowania te tworzą swoisty kontekst dla rozwoju.**

W tym kontekście sformułowano problem: **Czy można dostrzec podobieństwa i różnice w wypełnianiu poszczególnych zadań edukacyjnych w centrum i na pograniczach Polski, w strefach zróżnicowanych pod względem rozwoju społeczno-gospodarczego?**

Model analizy badanego zjawiska (zadań edukacyjnych) został ujęty operacyjnie z pomiarami zmiennej w odmiennych strefach centrum i pograniczy Polski, odmiennych pod względem kulturowym i gospodarczym (szerzej na temat odmienności i specyfiki terenu badań: rozdział 4.; dane zawarte w tabeli 7.1. oraz charakterystyki poszczególnych stref w tym rozdziale). Model ten pozwolił zweryfikować **hipotezę o podobieństwach i różnicach w realizacji poszczególnych zadań edukacyjnych w centrum i na pograniczach Polski, w strefach zróżnicowanych pod względem rozwoju społeczno-gospodarczego.**

Tabela 7.1. Wybrane czynniki społeczno-gospodarcze i kulturowe centrum oraz pograniczy Polski

Kategorie	Polska	CEN_NI	POG_NI	CEN_SR	POG_SR	CEN_WY	POG_WY
Produkt krajowy brutto na 1 mieszkańca [zł]	22 048	17 223	16 731	20 350	19 072	23 122	24 024
Ludność	38 190 608	1 291 598	1 205 117	2 597 094	1 008 786	3 359 932	4 714 982
Stopa bezrobocia rejestrowanego [%]	20,0	22,0	16,9	20,7	27,5	17,1	17,6
Nominalne dochody w sektorze gospodarstw domowych na 1 mieszkańca [zł]	15 284	12 578	12 404	14 645	13 318	15 973	16 649

cd. tab. 7.1.

Kategorie	Polska	CEN_NI	POG_NI	CEN_SR	POG_SR	CEN_WY	POG_WY
Uczniowie szkół średnich [–/10 000]	—	431,4	450,3	370,3	436,1	388,0	394,0
Szkoły średnie	—	198	203	419	185	553	668
Szkoły wyższe	390	14	15	25	7	31	37
Współczynnik aktywności zawodowej [%]	55,5	56,3	56,3	56,2	54,7	56,9	52,9
Przestępstwa stwierdzone [%]	54,9	65,8	66,0	45,2	68,0	59,0	45,0
Migracje między-wojewódzkie	—	5 594	4 055	6 807	4 060	6 146	11 351
Kościoty i związki wyznaniowe	—	14	19	16	19	36	41
Teatry i instytucje muzyczne	—	7	5	13	3	11	23
Widzowie [tys.]	—	262,3	293,4	557,3	158,8	427,5	1118,6

Źródło: Opracowanie własne na podstawie: „Rocznik Statystyczny Województw” z lat 2004, 2005

CEN_NI: strefa o słabym rozwoju społeczno-gospodarczym, centrum (województwo świętokrzyskie)

CEN_SR: strefa o średnio intensywnym rozwoju społeczno-gospodarczym, centrum (województwo łódzkie)

CEN_WY: strefa o intensywnym rozwoju społeczno-gospodarczym, centrum (województwo wielkopolskie)

POG_NI: strefa o słabym rozwoju społeczno-gospodarczym, pogranicze (województwo podlaskie)

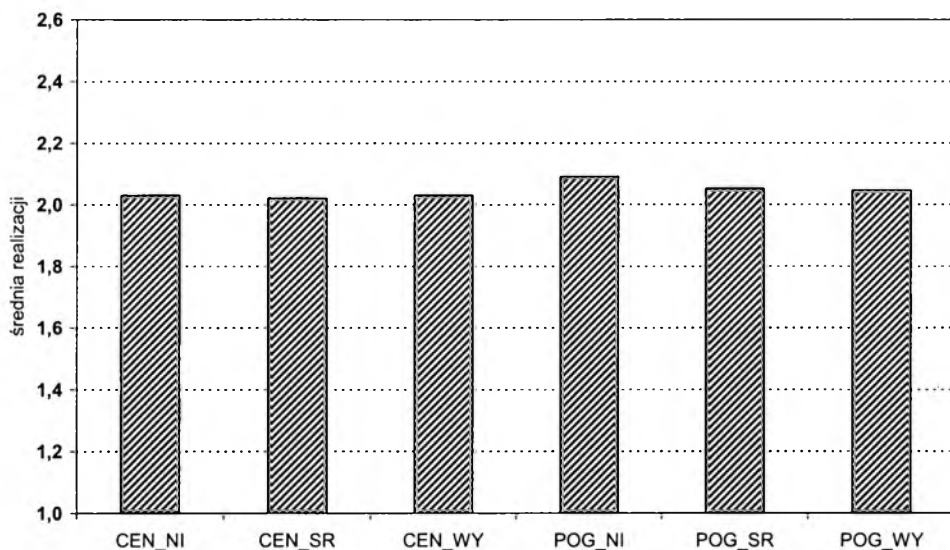
POG_SR: strefa o średnio intensywnym rozwoju społeczno-gospodarczym, pogranicze (województwo lubuskie)

POG_WY: strefa o intensywnym rozwoju społeczno-gospodarczym, pogranicze (województwo śląskie)

Na tle zgromadzonych wyników badań i przeprowadzonych analiz statystycznych należy stwierdzić, że stan realizacji zadań edukacyjnych w centrum i na pograniczach Polski jest podobny (por. rys. 7.2.).

Jest to, być może, wynikiem procesów zmniejszania różnicowań społecznych i kulturalnych, które dokonują się spontanicznie, np. pod wpływem demokratyzującego oddziaływania kultury masowej, bądź mogą być następstwem polityki gospodarczej i socjalnej. Obecnie wzajemnie nachodzą na siebie procesy ekonomiczne i kulturowe. Następstwem tego zjawiska jest powstawanie globalnych dysfunkcji, a także nowych powiązań i analogii (APPADURAI, 2005).

Zwrócić należy uwagę na kolonizację (zawłaszczenie) świadomości młodzieży poprzez media i szkołę (BARKER, 2005, s. 194). Świat życia podlega kolonizacji poprzez podporządkowywanie kwestii społeczno-egzystencjalnych pieniądzeni i władzy (HABERMAS, 1983, [1987], 1999, zwracał uwagę na imperatywy systemowe podporządkowujące życie właśnie pieniądzeni i władzy). Telewizja ma charakter globalny w tym sensie, że rozpowszechnia na całym świecie podobne formy narracyjne: operę mydlaną, programy informacyjne i sportowe, teleturnieje, videoklipy. Napięcie pomiędzy biegunami tego, co globalne, i tego, co lokalne, widać wyraźnie, jeśli rozważy się pozornie uniwersal-



Rys. 7.2. Zadania edukacyjne w centrum i na pograniczach Polski w strefach o zróżnicowanym rozwoju społeczno-gospodarczym, $N = 1232$

CEN_NI: strefa o słabym rozwoju społeczno-gospodarczym, centrum (województwo świętokrzyskie)

CEN_SR: strefa o średnio intensywnym rozwoju społeczno-gospodarczym, centrum (województwo łódzkie)

CEN_WY: strefa o intensywnym rozwoju społeczno-gospodarczym, centrum (województwo wielkopolskie)

POG_NI: strefa o słabym rozwoju społeczno-gospodarczym, pogranicze (województwo podlaskie)

POG_SR: strefa o średnio intensywnym rozwoju społeczno-gospodarczym, pogranicze (województwo lubuskie)

POG_WY: strefa o intensywnym rozwoju społeczno-gospodarczym, pogranicze (województwo śląskie)

ne upodobania do określonych form narracyjnych oraz konkretne warunki odbioru.

Szkoła także jest przestrzenią kontestacji — różne grupy etniczne, klasowe, związane z różnymi organizacjami rywalizują między sobą o kształt zarówno tego środowiska społecznego, instytucji, jak i własnej tożsamości (wyjaśnień w tym zakresie dostarczają socjologiczne teorie konfliktów). Przestrzeń i miejsce są konstruktami społecznymi i kulturowymi. Z określonym miejscem człowiek utożsamia się i angażuje w nie swe emocje. Przestrzeń i miejsce zawsze wiążą się z kwestiami społecznych stosunków klasowych, czyli stosunków władzy, które cechuje ciągła walka o znaczenie. Szkołę należy traktować jako zbiór podlegających kontestacji przestrzeni i sposobów przedstawiania. Jest ona miejscem dostarczającym przyjemności i podniecenia, a także możliwości niespodziewanych kontaktów oraz mieszania się i żartobliwego łączenia różnych tożsamości (kwestię tę podnoszą badacze studiów kulturowych; BARKER, 2005, s. 433).

Wiele potrzeb człowieka, w tym przede wszystkim tzw. wyższych, ma pochodzenie społeczno-kulturowe. Kulturowo wyznaczone są także sposoby zaspokajania potrzeb również biologicznych. Potrzeby poszczególnych społeczności mają charakter dla nich swoisty, indywidualny, ale istnieją też potrzeby

wspólne wszystkim społecznościom z uwagi na uwarunkowania, którym podlegają. Przejście podobnego etapu rozwoju współczesnych zbiorowości (ponowoczesność) dodatkowo upodabnia repertuar i charakter potrzeb społecznych. Podobne prawidłowości odnoszą się do zadań rozwojowych (pisałam o tym w rozdziale 5.).

Potrzeby i styl ich zaspokajania w dużym stopniu są dziełem środowiska i warunków, jakie ono stwarza do ich zaspokajania, zwłaszcza wzorów, przyzwyczajeń i pouczeń.

Wyniki przeprowadzonych badań upoważniają do sformułowania hipotezy szczegółowej o **inwariantności zadań edukacyjnych realizowanych w centrum i na pograniczach Polski. Niezmiennosc zadań edukacyjnych nie oznacza jednak identyczności doświadczeń młodych ludzi zdobywanych w sytuacjach życia szkolnego i społecznego.** Średni wskaźnik realizacji zadań edukacyjnych kształtuje się w zależności od poziomu rozwoju społeczno-gospodarczego. Potencjał społeczno-gospodarczy i kulturowy różnicuje poziom realizacji zadań edukacyjnych. Świadczy o tym m.in. duże zróżnicowanie wyników w zakresie zadań B2, B4 (rys. 7.1.), realizowanych w centrum i na pograniczach Polski, w strefach zróżnicowanych pod względem rozwoju społeczno-gospodarczego.

Wymiar „centrum — pogranicze” nie stanowi — podobnie jak w przypadku realizacji zadań rozwojowych — czynnika różnicującego realizację zadań edukacyjnych. Taki wynik może, z jednej strony, potwierdzać uniwersalność teorii E.H. Eriksona w zakresie logiki rozwojowej — istnieją możliwe do zrekonstruowania wzorce strukturalne (zadania rozwojowe, zadania edukacyjne, społeczne warunki edukacji) wśród ludzi w danym społeczeństwie, zachowania tożsamościowe, będące przejawem owych wzorców, występują mniej więcej w tym samym czasie (wiek rozwojowy) i w tego samego typu instytucjach; z drugiej zaś strony — zdaje się kwestionować uniwersalność teorii E.H. Eriksona w odniesieniu do dynamiki rozwojowej określającej konkretny przebieg wydarzeń, pracowywanie zadań. Zakwestionowanie uniwersalności teorii Eriksonowskiej w zakresie dynamiki rozwojowej świadczyć może o tym, że koncepcja ta nie jest „wyczulona” na kwestie tożsamości kulturowej.

Empiryczny obraz współczesnej szkoły wskazuje na względne podobieństwo w realizacji zadań edukacyjnych w centrum i na pograniczach Polski, co wiązać należy z kolonizacyjnym efektem oddziaływania kultury wspólnej, przekazywanej przez szkołę i media. Edukacja zawsze jest kolonizacją, narzucaniem przez instytucję jakiejś dominującej kultury, kulturowego kanonu, obowiązkowego programu nauczania. Wydaje się, że edukacja bez przemocy, bez ideologicznego zawłaszczania nie jest możliwa (kwestię tę podnosi np. SZKUDLAREK, 1995b, s. 12). Kultura stanowi horyzont ludzkiego doświadczenia, rezerwuaru wartości, ku którym zmierza wzrastanie jednostki. Obecnie kultura w całości uległa naciskom globalizacji (globalny supermarket kultury — w ujęciu MATHEWS, 2005). Wychowanie — mimo niezwyklego zróżnicowania kulturowego współczesności

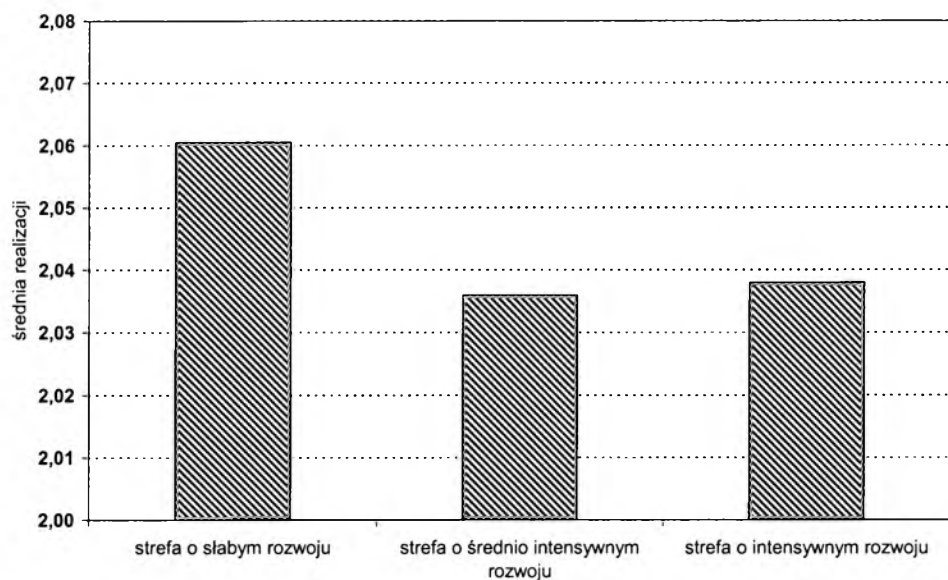
(szerzej o wielokulturowości, naturalny aspekt życia społecznego i politycznego: KEMPNY, KAPCIAK, ŁODZIŃSKI, red., 1997), przenikania wzorów zachowań, religii, tradycji etnicznych, muzyki, potraw — nadal postrzegane jest jako harmonijne wprowadzanie człowieka w świat kultury, jako kształcenie realizujące określone i zhierarchizowane wartości. Sytuacja spłaszczania kultury i poddawania jej ciśnieniu globalnej komercjalizacji prowadzi do homogenizacji. Wartości uległy przemieszczeniu, dryfują swobodnie, niezwiązane z konkretnym terytorium i ledwie łączące się z jakąś grupą ludzi. To jeden wymiar zmiany. Drugim jest ich hybrydyzacja, mieszanie się, krzyżowanie dotychczasowych podziałów. Zdaniem Arjuna APPADURAI (2005, s. 51) w obliczu nowego złożonego, nakładającego się, rozłącznego porządku istniejące modele „centrum — peryferie” stają się nieadekwatne.

Nowoczesność kapitalistyczna rzeczywiście zawiera pewien element homogenizacji kulturowej, gdyż zwiększa liczbę poziomów oraz zakres koordynacji globalnej. Wchodzą tu jednak w grę także mechanizmy fragmentaryzacji, heterogenizacji i hybrydyzacji. Nie jest to kwestia albo homogenizacji, albo heterogenizacji, ale raczej sposobów, w jakie te tendencje stały się charakterystycznymi wyznacznikami świata schyłku XX w. (ROBERTSON, 1995, s. 27; BARKER, 2005, s. 197).

Media stanowią najpotężniejszą, ogarniającą niemal całość ludzkiego doświadczenia instytucję edukacyjną (SZKUDLAREK, 1999, s. 69). Z łatwością narzucają jednostkom i grupom określoną perspektywę polityczną. Zwłaszcza telewizja odniosła ogromny sukces w tworzeniu wspólnego świata. Prawdopodobnie dzieje się to na zasadzie władzy dyskursu, opisaney przez Michaele FOUCAULTA (1993), stanowiącej mechanizm społecznej kontroli i konstruowania podmiotu. Kultura popularna przekracza granice społeczne, religijne, państwowe i kontynentalne, zacierają się różnice narodowe, etniczne i językowe. W największym stopniu dotyczy to kultury oferowanej przez media elektroniczne. Fenomenem stała się światowa kultura młodzieżowa.

Biorąc pod uwagę średnie wartości poczucia wypełniania przez szkołę zadań edukacyjnych sprzyjających w odczuciach młodzieży kształtowaniu się tożsamości, można stwierdzić, że najwyższe wartości osiąga realizacja zadań edukacyjnych w strefie o słabym rozwoju społeczno-gospodarczym ($\bar{x} = 2,061$), kolejno — w strefie o intensywnym rozwoju ($\bar{x} = 2,038$), w strefie o średnio intensywnym rozwoju społeczno-gospodarczym ($\bar{x} = 2,036$).

Wyniki przeprowadzonych badań wykazały różnice w wypełnianiu zadań edukacyjnych wynikające ze zróżnicowanego poziomu rozwoju społeczno-gospodarczego. Średnia wartość realizacji zadań edukacyjnych — w odczuciu badanej młodzieży — kształtuje się w zależności od poziomu rozwoju społeczno-gospodarczego. Okazuje się, że najkorzystniejsze warunki zarówno do kształtowania tożsamości, jak i do wypełniania zadań edukacyjnych stwarza środowisko o słabym rozwoju gospodarczym.



Rys. 7.3. Zadania edukacyjne w środowiskach zróżnicowanych pod względem rozwoju społeczno-gospodarczego, $N = 1232$

Strefa o słabym rozwoju społeczno-gospodarczym: centrum (województwo świętokrzyskie), pogranicze (województwo podlaskie)
 Strefa o średnio intensywnym rozwoju społeczno-gospodarczym: centrum (województwo łódzkie), pogranicze (województwo lubuskie)
 Strefa o intensywnym rozwoju społeczno-gospodarczym: centrum (województwo wielkopolskie), pogranicze (województwo śląskie)

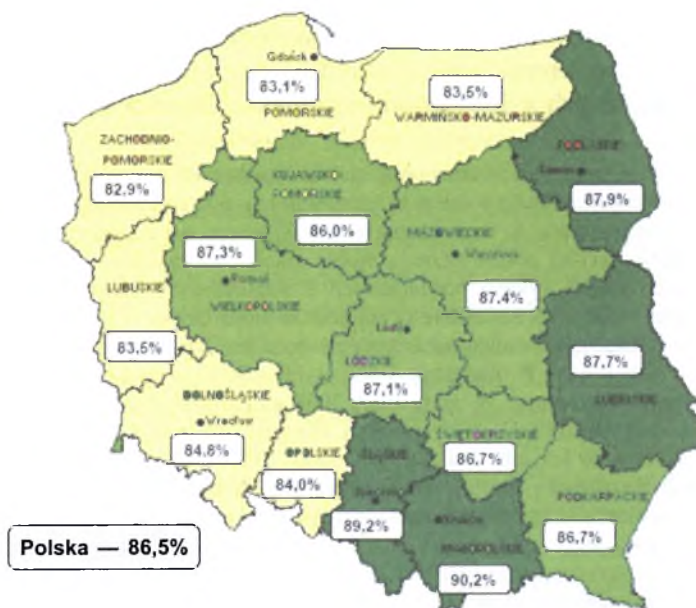
Województwa podlaskie i świętokrzyskie są — w przeprowadzonych badaniach — obszarami o słabym rozwoju. Oba znajdują się w grupie województw Polski wschodniej (obejmującej województwa: lubelskie, podkarpackie, podlaskie, świętokrzyskie i warmińsko-mazurskie; obszar wyznaczony zgodnie z decyzją Rady Europejskiej z grudnia 2005 r. przez poziom PKB). Cechuje je niski poziom życia mieszkańców, mała dynamika rozwoju gospodarczego, słabo rozwinięta i niewłaściwie ukierunkowana infrastruktura komunikacyjna oraz niedostatek czynników wzrostu. W grudniu 2005 r. Rada Europejska podjęła decyzję o przyznaniu Polsce dodatkowej kwoty z budżetu Unii Europejskiej w wysokości 882 mln euro (107 euro na mieszkańca każdego z województw Polski wschodniej — uznanych za regiony o najniższym poziomie PKB na mieszkańca na podstawie danych Eurostatu z 2002 r.) w ramach Europejskiego Funduszu Rozwoju Regionalnego (EFRR).

Poziom i warunki życia mieszkańców Polski wschodniej są niższe niż mieszkańców innych części kraju. Pod względem wysokości miesięcznych dochodów rozporządzalnych na osobę w gospodarstwach domowych województwa podlaskie i świętokrzyskie zajmują końcowe miejsca. Dochody ich mieszkańców są o 10—20% niższe od średniej krajowej. Z kolei liczba osób korzy-

stających ze świadczeń pomocy społecznej na 10 tys. ludności przekracza średnią krajową (opracowanie własne na podstawie „Rocznika Statystycznego Województw”, GUS 2005).

Wskaźnik aktywności ekonomicznej ludności kształtuje się na poziomie średniej krajowej wynoszącej 54,7%, lecz niejednolicie w różnych województwach Polski wschodniej. Bardziej aktywni zawodowo są mieszkańcy województw: podlaskiego i świętokrzyskiego. Obrazu niższego poziomu rozwoju gospodarczego Polski wschodniej i mniejszej dynamiki rozwojowej w stosunku do całego kraju dopełnia wskaźnik nakładów inwestycyjnych w przeliczeniu na jednego mieszkańca. Podczas gdy średnio w kraju wyniósł on w 2004 r. 3155 zł, w Polsce wschodniej osiągnął wielkość 2176 zł, a więc niespełna 70% średniej krajowej (opracowanie własne na podstawie „Rocznika Statystycznego Województw”, GUS 2005).

Najkorzystniejsze warunki kształtowania tożsamości — na tle wyników badań własnych — występują nie na obszarach o wysokim poziomie rozwoju gospodarczego, lecz przeciwnie — tam, gdzie mamy do czynienia ze swoistymi zapóźnieniami. Wniosek ten może mieć znaczenie w debatach edukacyjnych w Polsce dotyczących wyników egzaminów szkolnych. Warto w tym miejscu przywołać publikowane przez CKE mapy zróżnicowania wyników (por. mapa 7.1.) ilustrujące wyższy poziom osiągnięć uczniów na obszarach ściany wschodniej (wyniki kształcenia szóstoklasistów, gimnazjalistów, maturzystów w 2005 i 2006 r.)



Mapa 7.1. Wyniki matury w 2005 r. według danych CKE

Źródło: Wstępna informacja o krajowych wynikach. Opracowanie: Centralna Komisja Egzaminacyjna. [Dokument elektroniczny]. Tryb dostępu: www.cke.edu.pl/pl/images/stories/Matura2006wyniki/informacja_ogolna.pdf. Data dostępu 9.12.2006.

Dane uzyskane w badaniach PISA⁵ sugerują, iż w Polsce związek wyników kształcenia z materialnym zróżnicowaniem gospodarstw domowych uczniów jest mniejszy niż w innych badanych krajach, za to wpływ wyposażenia domu w dobra kultury — większy. Zróżnicowanie materialne rodzin przekłada się zatem na wynik w teście słabiej w Polsce niż w porównywanym krajach, różnice kulturowe zaś — mocniej (BIAŁECKI, HAMAN, 2006, s. 21).

Wyniki przeprowadzonych badań upoważniają do sformułowania kolejnej hipotezy szczegółowej o wiodącej roli kapitału społecznego w kształtowaniu tożsamości.

Zasób lub względnie rozwój kapitału społecznego może więc łagodzić negatywne skutki edukacyjne złej kondycji społeczno-gospodarczej. Nie oznacza to jednak możliwości substytucji uwarunkowań wyników edukacji, gdyż w dłuższym okresie nadal najlepszym rozwiązaniem pozostają wzrost gospodarczy i poprawa sytuacji społeczno-ekonomicznej ludności.

Szerokie tło wyjaśnień dają np. teoria Roberta PUTNAMA (1995), m.in. tłumacząca, dlaczego kapitał społeczny sprzyja sprawności społeczeństwa, państwa i gospodarki, oraz koncepcja stawiania się społeczeństwa, czyli samoprzekształcania się systemu społecznego przez historycznie kumulującą się społeczną *praxis* Piotra SZTOMPKI (1997, 2000a, 2000b, 2002, 2005). Zdolność społeczeństwa do takiego samoprzekształcania się P. Sztompka określa jako jego „kapitał podmiotowości”, na który składają się przede wszystkim: po pierwsze, zasoby strukturalne: formy organizacyjne i instytucjonalne — prawne, polityczne, ekonomiczne, w jakich społeczeństwo funkcjonuje; po drugie, zasoby ludzkie: kwalifikacje, kompetencje, poziom wiedzy i umiejętności, postawy, mentalność poszczególnych członków społeczeństwa. Trzecim rodzajem zasó-

⁵ Badanie PISA (Programme for International Student Assessment) polega na pomiarze wiedzy i umiejętności uczniów w zakresie 4 dziedzin testowych: czytanie ze zrozumieniem, umiejętności matematyczne, rozumowanie w naukach przyrodniczych oraz rozwiązywanie problemów. Ma ono na celu zbadanie również postaw uczniów wobec szkoły i nauczycieli oraz wobec nauki. Badanie PISA jest już drugim cyklem powtarzalnych i długofalowych badań, prowadzonych w rozległej skali międzynarodowej. Badania te są animowane przez Organizację Współpracy Gospodarczej i Rozwoju (OECD), a koordynowane przez zawiązane w tym celu konsorcjum instytucji naukowych z 5 krajów świata. W pierwszym cyklu — PISA 2000 — do badań przystąpiło 28 krajów OECD i 4 kraje niezrzeszone. W cyklu PISA 2003 wzięło już udział łącznie 41 krajów, w tym wszystkie państwa OECD i 11 niezrzeszonych. Obecnie trwają przygotowania do badań próbnych trzeciego cyklu w 59 krajach. Badania PISA 2000 i 2003 zostały wykonane na zlecenie Ministerstwa Edukacji Narodowej i Sportu przez Fundację Res Publica im. Henryka Krzeczковского, przez zespół w składzie: Ireneusz Białecki, Michał Federowicz (krajowy kierownik projektu) i Paweł Sztabiński, przy współpracy Centrum Badań Polityki Naukowej i Szkolnictwa Wyższego Uniwersytetu Warszawskiego oraz Instytutu Filozofii i Socjologii PAN. Program PISA adresowany jest do uczniów, którzy ukończyli 15. rok życia. W przypadku Polski drugi cykl programu — PISA 2003 — objął młodzież z ostatnich klas gimnazjów. Młodzież z testowanego rocznika uczęszczała do pierwszych klas szkół ponadpodstawowych: liceów, techników i zasadniczych szkół zawodowych. www.ifispan.waw.pl/files/gfx/PISA/praca.pdf.

bów są zasoby kulturowe, mające jednocześnie charakter strukturalny i indywidualny: strukturalny, bo nie stanowią atrybutu poszczególnych jednostek, lecz są wspólne dla wielu osób, wobec każdej z nich niejako „zewnętrzne”, wywierające na nie „przymuszający nacisk”; natomiast indywidualne, bo istnieją i realizują się tylko poprzez przekonania i działania jednostek, zachowują realność dopóty, dopóki członkowie społeczeństwa je uznają, postępują zgodnie z nimi i reagują negatywnie, gdy inni je naruszają. Zasoby kulturowe tworzą „rzeczywistość *sui generis*”, mentalno-strukturalną. Są atrybutem całej społeczności, który jednakże realizuje się tylko poprzez świadomość i działanie pojedynczych jej członków. Szkoła ofertę programową i ofertę kształcenia dostosowała do oczekiwań klientów, którzy z uwagi na tradycje i silny potencjał społeczności sami dysponują wysokim kapitałem kulturowym (w sensie nadanym temu terminowi przez P. BOURDIEU, J.-C. PASSERONA, 1990).

Ludność Polski wschodniej jest najbardziej w skali kraju zróżnicowana etnicznie i kulturowo. Mieszkające tu mniejszości narodowe zachowują swoją kulturę, obyczaje i religie. Polska wschodnia wyróżnia się także bogactwem lokalnych obyczajów oraz dziedzictwem przeszłości, znajdującym wyraz w licznych zabytkach i miejscach pamięci narodowej. Zróżnicowanie fizjogeograficzne i społeczno-ekonomiczne województw Polski wschodniej może być podstawą do prognozowania przyszłego rozwoju na podstawie endogenicznych zasobów tego obszaru. Młodzież kończąca szkoły średnie w Polsce wschodniej jest lepiej przygotowana do podjęcia studiów niż jej rówieśnicy w innych regionach kraju, o czym świadczą przywoływane wyniki egzaminów maturalnych i gimnazjalnych z 2005 i 2006 r.

Uzyskane wyniki badań własnych dotyczące wypełniania zadań edukacyjnych oraz zadań rozwojowych można odnieść do analiz przeprowadzonych przez pracowników Instytutu Geografii i Przestrzennego Zagospodarowania (BAŃSKI, KOWALSKI, ŚLESZYŃSKI, 2002; HERCZYŃSKI, HERBST, 2002). Jednoznacznie wykazały one, że znacznie większy wpływ od wydatków na jednego ucznia na wyniki sprawdzianu i egzaminu mają cechy środowiskowe. Szczegółne znaczenie mają cechy tradycji historyczno-kulturowych warunkujących tradycyjizm i konserwatyzm. Tradycyjne wartości (często bardzo niesłusznie mylone lub celowo błędnie kojarzone z zacofaniem, biedą i anachronizmem) oraz większa odpowiedzialność społeczeństwa za swój los wpływają pozytywnie na wyniki kształcenia.

Z niniejszych stwierdzeń wynika zatem bardzo ważny wniosek dla pedagogiki i polityki oświatowej — postulowanie zmiany oferty edukacyjnej, jej dostosowanie i zróżnicowanie w zależności od warunków otoczenia, przyjmując różne priorytety w zależności od sytuacji społeczno-gospodarczej i tradycji kulturowych poszczególnych obszarów. Od tego, jakie powinny być te szczegółowe zalecenia i rozwiązania, zależą nie tylko wyniki kształcenia, wychowania, efektywność wydatkowania środków, ale również duże oszczędności.

W chwili obecnej wskazane jest zatem prowadzenie dalszych szczegółowych badań w zakresie regionalnych i środowiskowych różnicowań oraz uwarunkowań wyników kształcenia.

Ożywczych impulsów i wyjaśnień dostarczają wyniki przeprowadzonych badań wskazujące na związek między „przedłużonym moratorium rozwojowym” (B2), „etosem” (B4), „dostarczaniem oferty identyfikacyjnej” (B1) i tożsamością, stwierdzające wypełnianie wymienionych trzech zadań przez szkołę, określające zatem jej efektywność w zakresie kształtowania tożsamości jednostki.

Interpretacji uzyskanych wyników można szukać w sformułowanej przez J. SZCZEPAŃSKIEGO (1981, s. 41) koncepcji konsumpcji, ujmującej człowieka jako istotę gospodarującą. Według tegoż ujęcia „posiadanie przedmiotów jest ważnym czynnikiem określającym rozwój i zachowanie człowieka”.

Wyniki przeprowadzonych badań pozwalają dostrzec pewną tendencję charakteryzującą pojawianie się i wypełnianie zadań rozwojowych i edukacyjnych, a mianowicie — obiektywne warunki środowiska determinują typ działalności gospodarczej zamieszkujących dane terytorium ludzi oraz wymuszają takie typy indywidualnych zdolności (kompetencji) i organizacji społecznej, które w największym stopniu gwarantują sukces w przetwarzaniu zasobów naturalnych. Wszystko to świadczy o wzajemnym warunkowaniu się tożsamości i społecznych sytuacji rozwoju. W rezultacie przyjęcia w punkcie wyjścia koncepcji dialektycznej na poziomie operacyjnym warunki trudno oddzielić od tego, co warunkują. W sytuacji, gdy zmierzam do określenia rezultatów procesu wychowania, wyniki przeprowadzonych badań mogą dać odpowiedź na dwa pytania: Jak edukacja szkolna wpływa na kształtowanie się tożsamości? Jak edukacja szkolna zmienia się pod wpływem kształtującej się tożsamości? Z pedagogicznego punktu widzenia może to prowadzić do postulowania zmiany oferty edukacyjnej.

Na tle ujawnionych, w przeprowadzonych badaniach, deficytów w zakresie wspierania przez edukację szkolną jednostki w kształtowaniu jej tożsamości widzę potrzebę poszerzenia i realizacji przez szkołę funkcji diagnostycznej (MILSKA-WRZOSIŃSKA, 1995). Świadome inicjowanie zmian rozwojowych (JOHNSON, 1998, s. 21) w celu zalecenia nowych umiejętności i odpowiednich interwencji wymaganych do ich zdobycia może pomóc wyszczególnić specyficzne zdolności, które nie zostały wyuczone, oraz te problemy, których jeszcze nie rozwiązano, a następnie wydobyć niezbędne dla rozwoju czy rozwiązań procesy uczenia się. Zasadniczo są dwie możliwości w tym zakresie: towarzyszenie rozwojowi oraz hamowanie rozwoju.

Zrozumienie dynamiki procesu zmian i dynamiki procesu wychowania ułatwia nauczycielowi odpowiadanie na podstawowe potrzeby dzieci i młodzieży związane z określoną fazą rozwoju. Istotne jest także zrozumienie faktu, że jednostka daje wyraz autonomii *Ja*, w sytuacji gdy jest poddawana naciskowi, ale także gdy uczestniczy w tym procesie, który kończy się dla niej określonym

rezultatem, zgodnie ze skłonnościami czy predyspozycjami, z własną zasadą ontogenetyczną, pozwala na niesienie ulgi w momentach kryzysu (przechodzenia z fazy do fazy), dając wskazówki, co do dalszych właściwych działań. W tym kontekście istotne jest dostrzeganie pozytywnego znaczenia konfliktu i oporu jednostki jako zachowania, które ma sprawcze działanie.

Ostatnimi czasy coraz częściej także w pedagogice mówi się o diagnozie ze względu na zapotrzebowanie na wiedzę i doświadczenia z tego obszaru. Jest to nierozzerwalnie związane z zagadnieniami świadomości, uzyskiwania wglądu, świadomym inicjowaniem rozwoju indywidualnego, z kształtowaniem się tożsamości. Właściwie każdy nauczyciel, który jest dobrym obserwatorem, diagnostą i animatorem toczącego się procesu rozwoju grupy, członków tej grupy i samego siebie, świadomy znaczenia własnych umiejętności, sposobu współpracy i zasobów członków grupy, jest w stanie dla swej grupy ustalić ofertę edukacyjną.

7.3. Społeczne warunki edukacji i kształtowanie się tożsamości

E.H. Erikson podkreśla, że prawidłowo ukształtowana, dojrzała osobowość zależy od właściwych warunków, które tworzy wzajemna wymiana doświadczeń między otoczeniem a jednostką. Przywołując TZT T. Lewowickiego jako szeroką ramę do interpretowania i porządkowania owych uwarunkowań, wskazać można na ważną rolę najbliższego otoczenia dziecka, czyli rodziców, na szeroki kontekst społeczny kształtowany przez tradycję każdego narodu, grupy etnicznej, wyznaniowej, w ramach której jednostka funkcjonuje. Wzory i wartości, które przekazują człowiekowi (na każdym etapie życia) członkowie społeczeństwa, wpływają na specyficzny kształt rozwiązań kryzysowych z różnych faz rozwojowych. W interpretacji zachowań tożsamościowych młodzieży dużą rolę przypisuje analizie sytuacji społeczno-kulturowej środowiska życia jednostki. Na ową sytuację składają się m.in.: sytuacja religijna, formacje polityczne i prawne oraz stosunki ekonomiczne (JAWŁOWSKA, KEMPNY, TARKOWSKA, red., 1993; SZCZUKIEWICZ, 1998, s. 34). Niewątpliwie zmiana owych warunków wywołuje określone skutki w normach rządzących funkcjonowaniem jednostki w różnych sferach.

Na tle przedstawionych wyników badań własnych tożsamość dorastającej młodzieży można opisać jako określoną, labilną i niewymierną osobowość, kształtowaną w ścieraniu się z otaczającą rzeczywistością społeczną. Sytuacja ambiwalencji i narastającego konfliktu pokoleń często powoduje ucieczkę młodych ludzi od rzeczywistości, będącą efektem poszukiwania celu i sensu życia, symboli i ideałów, orientacji w czasie, przestrzeni, ujawniających codzienne życie. Istota wskazanych procesów, a tym samym oblicza społeczno-kulturowe-

go młodzieży, powiązana jest z rodzajem przyswajanych norm i idei oraz ze źródłami ich przyswajania. Ważną rolę w tym zakresie odgrywa szkoła jako instytucja przekazująca elementy nowoczesnej kultury. Organizowanie intencjonalnych środowisk kulturowych i wychowawczych rodzi, co prawda, niebezpieczeństwo przeceniania roli wychowania i środowiska wychowawczego w ujęciu socjotechnicznym (zob. NYCZ, 1994, s. 227—234). Już Florian ZNANIECKI (1974, s. 101) wskazywał, iż osobowość jest zdecydowanie bardziej zależna od społeczeństwa aniżeli od samego procesu wychowawczego, który dąży do realizacji, z równym powodzeniem, jej idealnej postaci. Skoro jednak wychowanie traktujemy jako interwencję w dialektyczny związek człowieka ze środowiskiem, kulturą, uzasadnione jest określanie jego rezultatów.

W prowadzonych tu rozważaniach wielokrotnie wskazywałam na dialektyczne ujęcie rozwoju i wychowania oraz pozytywne znaczenie konfliktów i kryzysów w rozwoju jednostkowym i społecznym. W centrum zainteresowania umieściłam społeczne warunki edukacji, czyli edukację szkolną oraz sytuacje prowadzące do wystąpienia określonych zachowań tożsamościowych. Założyłam przy tym, że w ramach edukacji podejmowane są i wypełniane zadania wyznaczone przez społeczeństwo.

Pamiętać przy tym należy o tym, że szkoła zajmuje specyficzne miejsce w kontinuum socjalizacji jednostki oraz odgrywa swoistą rolę w tym procesie. Istotny charakter tej misji edukacyjnej może być określony jasno dopiero wtedy, kiedy oddziaływania szkoły zostaną usytuowane na tle wpływów innych ośrodków socjalizacji (rodziny, grupy rówieśniczej, środków masowego przekazu itd.), a także warunków społeczno-gospodarczych i kulturowych, w jakich funkcjonuje.

Szkoła pełni — w różny sposób — wiele istotnych funkcji (por.: LEWOWICKI, 1990; 1994b; 1997, s. 110; 1999; JUNDZIŁŁ, 1993, s. 790—794), którym przypisuje się (w zależności od uwarunkowań społecznych, gospodarczych itp.) rozmaite znaczenie.

„Wychowujące społeczeństwo” (ZNANIECKI, 1973, s. 35 i 36; por. WINCŁAWSKI, 1978, s. 24) stanowi najszerszy układ społeczny. Jego podstawowa funkcja polega na wychowaniu decydującym o trwałości i rozwoju społeczeństwa. Poznawczo ważne jest określenie „społecznych warunków edukacji”, a także ukazanie ich, odwołując się do teorii T. Lewowickiego, na tle zarówno makro-, mezo-, jak i mikrostrukturalnych uwarunkowań / wyznaczników kształtowania się poczucia tożsamości oraz zachowań z tym poczuciem związanych.

Można przyjąć, że we współczesnej cywilizacji wychowawcze funkcjonowanie „społeczeństwa wychowującego” wyznacza — oprócz tradycyjnych makrostruktur narodu i państwa — typ społeczeństwa globalnego (T. Lewowicki wskazuje na konteksty narodowe oraz na konteksty polityczne, światopoglądowe, społeczne, gospodarcze itd., oddziałujące na życie małych i dużych grup społecznych; szósty obszar TZT). Procesy zachodzące w nowoczesnych społeczeństwach

masowych wywołują również procesy unifikacji kulturowej, które sprzyjają zatracaniu kulturowej odrębności grup narodowościowych oraz osłabiają identyfikację narodowościową jednostek. Wymienione makrostruktury realizują się w mezostrukturach, które stanowią „lokalne środowiska edukacyjne”. Tworzą je grupy społeczne, instytucje i organizacje podejmujące bezpośrednio i pośrednio zadania edukacyjne. „Lokalne środowisko edukacyjne” jest zatem elementem struktury społecznej pośredniczącym między makrostrukturą społeczną a mikrostrukturalnym środowiskiem edukacyjnym, takim jak np. rodzina, szkoła, organizacja, stowarzyszenie. Psychologiczne i socjologiczne koncepcje (teorie) zachowań społecznych (wypełniające piąty obszar TZT) wskazują na mechanizmy zachowań tożsamościowych jednostek w tych mikrostrukturach. Zachowania członków społeczeństwa są czynnikami dynamicznymi. Społeczeństwo jest zatem takie, jak zachowują się i działają jego członkowie.

Na tym tle warto się zastanowić nad odpowiedzią na pytanie: **Czy można dostrzec związek między społecznymi warunkami edukacji a kształtowaniem się tożsamości młodzieży?**

Wyniki przeprowadzonych badań wskazują na to, że we wszystkich badanych środowiskach pograniczy i centrum Polski, zróżnicowanych pod względem rozwoju społeczno-gospodarczego, występuje związek między społecznymi warunkami rozwoju a kształtowaniem się tożsamości. Potencjał społeczno-gospodarczy i kulturowy różnicuje siłę tych związków.

Tabela. 7.2. Społeczne warunki edukacji a kształtowanie się tożsamości w środowiskach pograniczy i centrum Polski

Kategorie		CEN_NI	CEN_SR	CEN_WY	POG_NI	POG_SR	POG_WY	Tożsamość
Dostarczanie oferty identyfikacyjnej	<i>r</i>	0,693	0,788	0,714	0,705	0,723	0,749	
	<i>p</i> <	0,001	0,882	0,833	0,826	0,838	0,856	
Przedłużanie moratorium rozwojowego	<i>r</i>	0,685	0,735	0,640	0,747	0,631	0,649	
	<i>p</i> <	0,001	0,001	0,001	0,001	0,001	0,001	
Poszerzanie promienia interakcji	<i>r</i>	0,691	0,682	0,645	0,682	0,605	0,609	
	<i>p</i> <	0,001	0,001	0,001	0,016	0,001	0,008	
Etos	<i>r</i>	0,741	0,675	0,612	0,754	0,575	0,636	Tożsamość
	<i>p</i> <	0,001	0,001	0,001	0,001	0,027	0,004	
Ambiwalencja	<i>r</i>	0,613	0,611	0,510	0,728	0,592	0,581	
	<i>p</i> <	0,005	0,001	0,177	0,004	0,001	0,080	
Rewitalizacja	<i>r</i>	0,652	0,711	0,588	0,754	0,613	0,630	
	<i>p</i> <	0,003	0,001	0,003	0,276	0,001	0,001	

r — współczynnik korelacji; *p* — poziom istotności

CEN_NI: strefa o słabym rozwoju społeczno-gospodarczym, centrum (województwo świętokrzyskie)

CEN_SR: strefa o średnio intensywnym rozwoju społeczno-gospodarczym, centrum (województwo łódzkie)

CEN_WY: strefa o intensywnym rozwoju społeczno-gospodarczym, centrum (województwo wielkopolskie)

POG_NI: strefa o słabym rozwoju społeczno-gospodarczym, pogranicze (województwo podlaskie)

POG_SR: strefa o średnio intensywnym rozwoju społeczno-gospodarczym, pogranicze (województwo lubuskie)

POG_WY: strefa o intensywnym rozwoju społeczno-gospodarczym, pogranicze (województwo śląskie)

Zarejestrowane związki nie wskazują wprost na zależności przyczynowo-skutkowe (szeroko na ten temat wypowiadam się w rozdziale 4.), ale świadczą o tym, że zmienne są ze sobą powiązane, a zmiana wartości jednej zmiennej powoduje zmiany wartości drugiej zmiennej. Wartości istniejących związków ilustrują jednak ich siłę. Skupię się więc na określaniu relacji pomiędzy społecznymi warunkami edukacji a tożsamością.

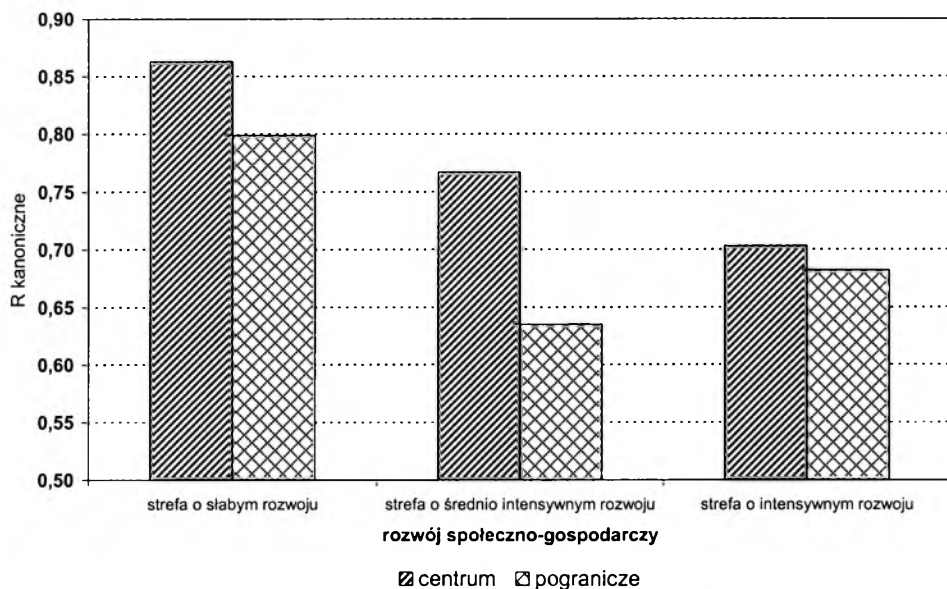
Na podstawie wyników przeprowadzonych badań można ostrożnie wskazywać na determinanty kształtowania się tożsamości. Ujawnione w badaniach deklarowane przejawy zachowań tożsamościowych pośrednio świadczą o tożsamości, ale jej nie wypełniają. Tożsamość wyznaczana i warunkowana jest przez wiele czynników, także takich, których w tej pracy nie badałam. Kształtowanie tożsamości zawsze zachodzi w jakimś kontekście doświadczenia (jest to przedmiotem szczegółowych analiz przeprowadzonych przez A. BRZEZIŃSKĄ, 2000b, s. 118). Warunkiem kształtowania się tożsamości staje się przejście przez pewien typ doświadczeń i zdobycie narzędzi ich opracowania. Kultura dostarcza przede wszystkim narzędzi symbolicznego opracowania doświadczeń człowieka, w tym również wartości ważnych dla jego rozwoju.

Wyniki przeprowadzonych badań pozwalają sformułować następującą tezę: Różnorodność lokalnych środowisk edukacyjnych powodowana ich historycznymi uwarunkowaniami i aktualnym miejscem w strukturze globalnej (społecznej, ekonomicznej, ekologicznej) powoduje kształtowanie się odmiennych dla tych środowisk warunków konstruujących tożsamość człowieka. Wszystko to stwarza nierówne co do treści i zakresu środowiskowe ramy uczestnictwa w układzie możliwości. Specyficzne warunki środowiska lokalnego (potencjał społeczno-gospodarczy, kulturalny, oświatowy) wyznaczają szkole określone zadania. By je zrealizować, szkoła średnia organizuje młodzieży społeczne sytuacje rozwoju — sytuacje do zdobywania wiedzy, do doświadczenia, przeżywania i przejawiania określonych zachowań, także oporu, a dzięki temu pozwala ustanawiać na nowo równowagę poprzez aktywną asymilację i transgresję.

Analizując związki pomiędzy społecznymi warunkami edukacji a kształtowaniem się tożsamości w centrum i na pograniczach Polski, warto zwrócić uwagę na istotną rolę potencjału społeczno-gospodarczego i kulturowego w realizacji zadań szkoły oraz kształtowaniu się tożsamości przez młodzież.

Znaczenie tego typu uwarunkowań zdają się potwierdzać m.in. ekspertyzy geografów, ekonomistów, wykonane na zlecenie MENiS, dotyczące ekonomicznych uwarunkowań wyników sprawdzianu szóstoklasistów i egzaminu gimnazjalnego, przeprowadzonych w latach 2002—2004. Wskazują one, że na wyniki kształcenia wpływ mają przede wszystkim uwarunkowania środowiskowe, związane z rodziną (wykształcenie, dochody) oraz z najbliższym otoczeniem (stopa bezrobocia, tradycje kulturowo-cywilizacyjne itd.).

Wyniki przeprowadzonych badań własnych przede wszystkim ujawniły, w odniesieniu do kształtowania się tożsamości, znaczenie rozwoju gospodarcze-



Rys. 7.4. Społeczne warunki edukacji a kształtowanie się tożsamości w środowiskach zróżnicowanych pod względem rozwoju społeczno-gospodarczego, $N = 1232$

go, mierzonego współczynnikiem PKB. Uważam, podobnie jak badacze studiów kulturowych, że ekonomię, stosunki społeczne i kulturę należy postrzegać w kategoriach ich własnych logik i mechanizmów rozwoju. W zależności od kontekstu dziedziny te mogą podlegać wspólnej artykulacji, czyli występować w powiązaniu (BARKER, 2005, s. 10).

7.3.1. Społeczne warunki edukacji i kształtowanie się tożsamości – strefa o intensywnym rozwoju społeczno-gospodarczym

Wyniki przeprowadzonych badań wskazują, że istnieje statystycznie istotny związek między społecznymi warunkami edukacji a kształtowaniem się tożsamości młodzieży w środowisku o intensywnym rozwoju społeczno-gospodarczym. Wartość współczynnika korelacji $r = 0,693$; $p < 0,001$ oznacza zależność umiarkowaną⁶.

⁶ Interpretacja wielkości współczynników korelacji r według J.P. GUILFORDA (1960, s. 171). Poniżej 0,20 — korelacja słaba, zależność prawie nie znacząca; 0,20—0,40 — korelacja niska, zależność wyraźna, lecz mała; 0,40—0,70 — korelacja umiarkowana, zależność istotna; 0,70—0,90 — korelacja wysoka, zależność znacząca; 0,90—1,00 — korelacja bardzo wysoka, zależność bardzo pewna. Za istotne statystycznie uznano związki dla $p < 0,05$.

W centrum, strefie o intensywnym rozwoju społeczno-gospodarczym — województwo wielkopolskie — związek między społecznymi warunkami edukacji a tożsamością jest wysoki ($r = 0,703$; $p < 0,001$). Wartości współczynników korelacji w przedziale 0,40—0,70 w odniesieniu do poszczególnych zadań szkoły oznaczają związek umiarkowany między — z jednej strony — „poszerzaniem promienia interakcji” ($r = 0,645$; $p < 0,001$), „ofertą identyfikacyjną” ($r = 0,644$; $p < 0,001$), „przedłużonym moratorium rozwojowym” ($r = 0,640$; $p < 0,001$), „etosem” ($r = 0,612$; $p < 0,001$, „rewitalizacją” ($r = 0,588$; $p < 0,003$) a tożsamością — z drugiej strony. Nieistotny statystycznie okazał się związek między „ambiwalencją” a kształtowaniem się tożsamości. W omawianej strefie rozwoju społeczno-gospodarczego szkoła jest miejscem przede wszystkim kontaktów społecznych, a nie miejscem odbudowywania sił witalnych, przekształcania, przygotowywania do zmian. Taki empiryczny obraz szkoły jest zgodny z poglądami socjologów na temat realizowanej współcześnie funkcji szkoły.

Wyniki te warto umieścić na tle charakterystyki regionu. Kategoria regionu jest złożona i wyznaczona przez elementy więzi kulturowej, tożsamości, zbiorowości, terytorium. W socjologicznym pojęciu więź przejawia się w życiu codziennym (SZTOMPKA, 1997, 2002).

Zjawiska historyczne (polityczne, społeczne, gospodarcze i kulturowe) wpływały w istotny sposób na wykształcenie dzisiejszego oblicza Wielkopolski. Jest ona postrzegana wyraźnie jako region historyczny⁷, mający swoją specyfikę i odrębność, a także liczne zabytki kultury materialnej i niematerialnej, piękny krajobraz i ciekawą historię. W przeszłości region ten był zróżnicowany pod względem wyznania: liczne zbory braci czeskich, arian, luteran. Na terenach Wielkopolski północnej dominowali protestanci. Rozbiory podzieliły jednorodny pod względem kulturowym, gospodarczym i komunikacyjnym teren na dwie nierówne części, które od tej pory rozwijały się odrębnie pod względem zagospodarowania przestrzeni. Nie zanikły jednak między nimi więzi kulturowe, polegające na podobnych obyczajach i obrzędach. Rządy pruskie na wiele lat wpędziły Wielkopolskę w stagnację gospodarczą. Przykładowo, niekorzystne przepisy celne i cła zaporowe spowodowały ucieczkę większości tkaczy na wschód, na tereny zaboru rosyjskiego, zwłaszcza do Łodzi, gdzie rozwinął się intensywnie przemysł włókienniczy.

Województwo wielkopolskie zajmuje szczególnie korzystną pozycję startową do przyszłego rozwoju, do czego przyczynia się systematyczny rozwój oraz trwałość tradycji społecznych i kulturowych. Młodzież ma poczucie własnej wartości i przynależności do regionu, co wyraża słowami: *jesteśmy lepsi od pozostałych, bogatsi, bo pracowici, sami to zbudowaliśmy*. Osiągnięta równowaga oraz brak większych problemów, konfliktów pozwalają obecnie na skierowanie

⁷ W szkicu tym korzystam z materiałów statystycznych i prac: KARLOWSKA-KAMZOWA, 1994; MATYASZCZYK, JARZEWUCZ, PALACZ, ŁAWNICZAK, 1993.

całego wysiłku na systematyczną poprawę stanu posiadania i warunków życia. Predyspozycje społeczeństwa w zakresie gospodarności i samoorganizacji umożliwiają efektywne wykorzystanie środków i możliwości, którymi dysponuje region. Profil gospodarczy regionu pozwala osiągnąć standardy europejskie w produkcji przemysłowej i rolniczej poprzez stałe doskonalenie kadr, wprowadzenie wysokich technologii, podnoszenie wydajności pracy. Poznań dysponuje potencjałem intelektualnym i kulturowym, który czyni z niego ważny ośrodek dyspozycyjny. Wysoka pozycja Wielkopolski, w porównaniu z innymi regionami Polski, predestynuje ją do odegrania roli „lokomotywy” postępu całego kraju i wzorca dla innych regionów. Młodzież jest świadoma tych możliwości regionu, z dumą podkreśla swą identyfikację z terytorium regionu (*jestem Wielkopolanką, Wielkopolaninem*), co wyraźnie przejawia się w jej zachowaniach tożsamościowych. Pedagodzy, realizując wyznaczone szkole przez społeczeństwo zadania, świadomi są stabilności co do teraźniejszości i możliwości rozwoju regionu, dlatego pozostawiają młodzieży czas na rozstrzygnięcie moratorium rozwojowego oraz wydatnie przyczyniają się do jego przedłużania.

Na pograniczu południowym, w strefie o intensywnym rozwoju społeczno-gospodarczym — województwo śląskie — wartość współczynnika korelacji $r = 0,682$; $p < 0,001$ wskazuje na umiarkowany związek między społecznymi warunkami edukacji a kształtowaniem się tożsamości młodzieży. Związek między „ofertą identyfikacyjną” a tożsamością ($r = 0,746$; $p < 0,001$) można uznać za wysoki. Umiarkowane okazują się także związki między „przedłużaniem moratorium rozwojowego” ($r = 0,649$; $p < 0,001$), „etosem” ($r = 0,634$; $p < 0,004$), „rewitalizacją” ($r = 0,630$; $p < 0,001$), „poszerzaniem promienia interakcji” ($r = 0,609$; $p < 0,008$) — z jednej strony, a tożsamością — z drugiej. Związek między „ambiwalencją” a tożsamością — podobnie jak w centrum, strefie o intensywnym rozwoju — okazał się nieistotny.

Górny Śląsk⁸ jako pogranicze stanowi interesującą płaszczyznę analiz teoretycznych i badań empirycznych. W regionie tym skupiają się zagadnienia składające się na obraz przeobrażeń społecznych, politycznych, ekonomicznych, kulturowych często wielu różnorodnych społeczności. Region ten stał się swoistym tygłem kulturowym z oazami tradycyjnej, pielęgnowanej kultury (GŁADYSZ, 1972, s. 7—41; STASZCZAK, 1991, s. 4; LIPOK-BIERWIAZONEK, 1994, SZCZEPAŃSKI, 1999, s. 161—180).

Górny Śląsk stał się regionem pogranicznym w okresie międzywojennym. Sytuacja ta przyczyniła się do wzmocnienia jego specyfiki społecznej, kulturowej, w tym językowej (stykanie się aż z dwoma sąsiadami, współzamieszkiwa-

⁸ Historycznie ukształtowany region górnośląski, ulokowany po drugiej wojnie światowej niemal w całości w granicach Polski, swym zasięgiem obejmuje znaczną część dawnych województw katowickiego i opolskiego oraz fragment województwa częstochowskiego. Znaczna grupa badaczy do Górnego Śląska zalicza również Śląsk Cieszyński, usytuowany do 31 grudnia 1998 r. w granicach województwa bielsko-bialskiego.

nie i współżycie zespołów ludnościowych językowo, etnicznie i narodowo niejednorodnych, krzyżowanie się wpływów kulturowych, pochodzących z różnych środowisk narodowych czy państwowych i równoczesne ścieranie się niejednorodnych zespołów ludnościowych; RYBICKI, 1938, s. 30).

Rodzina jest głęboko zakorzeniona w tradycji kulturowej Górnego Śląska. Widoczne w rodzinie śląskiej przywiązanie do tradycji szeroko opisane zostało w literaturze etnograficznej, etnologicznej czy socjologicznej (ŚWIĄTKIEWICZ, red., 1992; BUKOWSKA-FLOREŃSKA, 1987, s. 13; 1997, s. 61; 2007). Tradycja była i jest transmitowana z pokolenia na pokolenie, chociaż wzory życia śląskich rodzin uległy znacznym przeobrażeniom.

Charakteryzując wartości kulturowe Górnego Śląska, należy zwrócić uwagę na jeden ewenement — w regionie tym, w niespotykanej skali (względem innych regionów w kraju) koncentracji zakładów przemysłu wydobywczego, ciężkiego i przetwórczego, występują znaczne obszary rolnicze znajdujące się na ziemiach opolsko-raciborskiej, toszeckiej, pszczyńskiej, cieszyńskiej i głubczyckiej. Do końca lat trzydziestych XX w. tereny te charakteryzowały się dużą kulturą rolną dzięki czemu, mimo nie najlepszych gleb, rolnicy uzyskiwali tu stosunkowo wysokie plony. Stawiało to rolnictwo ówczesnego województwa śląskiego dość wysoko na tle innych regionów.

Górny Śląsk cechuje się największą w kraju koncentracją potencjału gospodarczego i ludzkiego, skupioną na stosunkowo niewielkim obszarze. Jej efektem jest zniszczenie środowiska przyrodniczego o cechach kłęski ekologicznej. Negatywny obraz dopełnia zacofanie technologiczne większości zakładów przemysłowych. Podejmowane są działania na rzecz intensywnego wykorzystania potencjału regionu, dostosowania go do gospodarki rynkowej z szerokim zastosowaniem nowoczesnych technologii. Temu celowi służy kształcenie młodego pokolenia.

Umiejscawiając wyniki przeprowadzonych badań młodzieży na tle przedstawionych charakterystyk Wielkopolski i Górnego Śląska — stref o intensywnym rozwoju społeczno-gospodarczym, można stwierdzić, że potrzeby młodych ludzi i oczekiwania społeczne dotyczą przede wszystkim sfery kontaktów społecznych, które dostarczają szerokiej oferty identyfikacyjnej. Wielkopolska, a zwłaszcza Śląsk jako kraina pograniczna to obszary o „wyraźnie zaznaczonej tożsamości” (WRZESIŃSKI, 1995, s. 13), ukształtowanej w głównej mierze przez losy historyczne — procesy dziejowe, dokonujące się w różnych epokach historycznych. Można przypuszczać, że w takich okolicznościach w przypadku niektórych ludzi, klas społecznych kryzys może być minimalny. W obliczu moratorium pasywność przejawiana przez młodzież może być okresowym warunkiem odbudowy inicjatywy życiowej w służbie rozwoju.

Stabilizacja i względne bezpieczeństwo regionu (gospodarcze, kulturalne, społeczne) nie rodzą potrzeby zmagania się i walki o coś, kształtują zaś styl życia nastawiony na stagnację, konsumpcję i hedonizm. Konsumpcja — zdaniem

L. Grossberga (podają za: MELOSIK, 2003a, s. 21) — stała się podstawowym miejscem konstruowania przez ludzi poczucia „własnej różnicy”. Stanowi ona formę projektowania tożsamości na dany moment i w partykularnym kontekście. Działanie społeczeństwa konsumpcji nie opiera się na istnieniu racjonalnego podmiotu Kartezjusza, lecz na potwierdzeniu uprawomocnienia zdecentrowanego podmiotu, który kieruje się sprzecznymi motywami, pragnieniami, fantazjami. Powstaje styl życia „instant”, tożsamość typu „instant”, płynna, niestabilna pop-tożsamość.

Postępują procesy akulturacji (LUHMAN, GILMAN, 1980, s. 136—137) współczesnej młodzieży, zwykle określane jako pierwszy etap asymilacji — asymilacja zachowań, polegające na zewnętrznym dostosowaniu się do innej kultury (kultury Zachodu), obejmujące m.in. język (słownictwo), ubiór, formy zachowań publicznych.

Zarówno „poszerzanie promienia interakcji”, jak i „dostarczanie oferty identyfikacyjnej” są jakby poza celowymi działaniami szkoły. Stanowią wynik socjalizacji przebiegającej w środowisku rodzinnym, lokalnym. Tkwią w systemie społecznym szkoły. Są naturalną konsekwencją wspólnego przebywania młodzieży na terenie szkoły, spotkania się — szkoła jest miejscem spotkań z rówieśnikami, przestrzenią społeczną. Szkoła odgrywa rolę stymulatora rozwoju tylko w zakresie wybranych zadań, w przypadku pozostałych jest pośrednikiem, przy czym nie odpowiada za ich ostateczną realizację. Zaangażowanie szkoły w „przedłużone moratorium rozwojowe” jest formą instytucjonalno-kulturowej polityki państwa. Wydłużanie okresu nauki stanowi także konsekwencję stabilnej pozycji regionu i świadomości społeczeństwa co do przyszłości.

7.3.2. Społeczne warunki edukacji i kształtowanie się tożsamości **– strefa o średnio intensywnym rozwoju społeczno-gospodarczym**

Wyniki przeprowadzonych badań w środowisku o średnio intensywnym rozwoju społeczno-gospodarczym wskazują na wysoki związek między społecznymi warunkami edukacji a kształtowaniem się tożsamości młodzieży ($r = 0,701$; $p < 0,001$).

W centrum, w strefie o średnio intensywnym rozwoju społeczno-gospodarczym — województwo łódzkie — związek między społecznymi warunkami edukacji a tożsamością ($r = 0,767$; $p < 0,001$) jest wysoki. Związki między „przedłużaniem moratorium rozwojowego” ($r = 0,735$; $p < 0,001$), „rewitalizacją” ($r = 0,711$; $p < 0,001$) a tożsamością uznać można za wysokie. Wartości współczynników korelacji w odniesieniu do pozostałych zmiennych (zadań edukacyjnych) mieszczą się w przedziale 0,40—0,70 — oznaczają zatem związek

umiarkowany. Umiarkowany związek występuje między — z jednej strony — „ofertą identyfikacyjną” ($r = 0,685$; $p < 0,002$), „poszerzaniem promienia interakcji” ($r = 0,682$; $p < 0,001$), „etosem” ($r = 0,675$; $p < 0,001$), „ambiwalencją” ($r = 0,611$; $p < 0,001$) a tożsamością — z drugiej strony. Wyniki te należy potraktować jako konsekwencję procesów dziejowych mieszkańców tej ziemi (ciągłość historyczna) oraz jako odpowiedź na potrzeby cywilizacyjne.

Województwo łódzkie to teren, który od samego początku odgrywał ważną rolę w systemie komunikacyjnym kraju (tu przechodziły jedne z najstarszych połączeń — szlak morawsko-kujawski, znany od X—XI w., szlak mazowiecko-śląski, szlak handlowy z Rusi na Pomorze Zachodnie, szlak solny z Małopolski do Wielkopolski). Ziemie te zawsze miały tylko lądowe szlaki. Podziały terytorialne ukształtowane na przełomie XIV i XV w. na ziemiach Polski środkowej przetrwały bez większych zmian do ostatnich lat Rzeczypospolitej szlacheckiej. Dopiero po drugim rozbiórze struktura terytorialno-administracyjna uległa zasadniczym zmianom. Ziemia Łęczycko-Sieradzka, przynależna do prowincji „Prusy Południowe”, została w części zachodniej włączona do departamentu kaliskiego, a w części wschodniej do departamentu warszawskiego. Krótki okres panowania pruskiego przyczynił się do postępującego osadnictwa rolniczego, przemysłowego. Do czasów wolnej Polski kilka razy zmieniały się podziały administracyjne i przynależność części ziem. Dopiero w 1919 r. zjednoczone zostały dawne ziemie łęczycko-sieradzkie jako województwo łódzkie, ze 100-letnim już wielkim centrum przemysłowym jako stolicą (szerzej: STRASZEWICZ, 1967; KULESA, 1984; SIERECKA-NOWAKOWSKA, 1997, s. 159—170).

Określając tożsamość i przynależność dziejową tej ziemi należy rozpatrywać jej centralne ośrodki w chronologicznym układzie historycznym. Przez wieki różne miasta pełniły centralne funkcje Ziemi Łęczycko-Sieradzkiej. Zmienność ta ma swoje pełne uzasadnienie potwierdzające dziejowe potrzeby cywilizacyjne. Kiedy dominującą rolę w państwie wyznaczały cechy obronności, w szerokim powiązaniu układu terytorialnego, Łęczyca była ośrodkiem centralnym. Później Sieradz odgrywał rolę centralnego ośrodka gospodarczego w Polsce szlacheckiej. Kiedy przyszło Odrodzenie i inne wartości w życiu państwa zaczęły mieć znaczenie, prym przejął Piotrków. A w epoce wielkiego przemysłu Łódź stała się bezkonkurencyjnym centrum.

W XIX w. Łódź będąc na trakcie fabrycznym, którym przybywali do Królestwa rękodzielniczy z Wielkopolski, Śląska, Saksonii i Czech, a także na szlaku handlowym do Rosji i Chin, miała duże szanse rozwoju. W latach trzydziestych XIX stulecia w Łodzi było już ponad 1000 imigrantów wraz z rodzinami, którzy zakładali farbiarnie, przedziałnie, tkalnie, drukarnie sukna, płótna i bawełny. Łódź stała się wielonarodowym ośrodkiem nowej techniki i organizacji pracy. Największy rozwój przemysłu włókienniczego przypadał na lata 1870—1890. Za sprawą rządu carskiego Łódź osiągnęła skalę rozwoju na miarę możliwości zbytu towarów włókienniczych do Krajów Bliskiego i Dalekiego Wschodu.

Mimo starań inteligencji łódzkiej do 1919 r. nie powstała w Łodzi żadna samodzielna wyższa uczelnia.

Wielonarodowa społeczność Łodzi miała sprzeczne interesy, toteż z trudem identyfikowała się z miejscem. Mieszkańcy tego miasta wywodzili się z różnych tradycji kulturowych, byli zróżnicowani pod względem wyznania i poziomu wykształcenia. Skłonność do rewitalizacji — jak się wydaje — została utrwalona w świadomości mieszkańców tej ziemi, którym przyszło żyć w różnorodności. Z jednej strony musieli walczyć o swoje prawa, a z drugiej — współistnieć z innymi, uczyć się współdziałania i podejmować współpracę dla wspólnego dobra. W wielowyznaniowej do 1939 r. Łodzi powstała architektura sakralna różnych wyznań — synagogi, cerkwie, kościoły, zbory ewangelickie, które niejednokrotnie odgrywały rolę ośrodków kulturotwórczych dla ludności przynależnej do nich. W 1945 r. Łódź jako miasto ocalałe w działaniach wojennych przejęła wszystkie funkcje stolicy kraju — formalne i nieformalne. Do Łodzi przybyło 100 tys. bezrobotnych warszawian, 100 tys. Polaków, Żydów, Rosjan ze wszystkich stron wyniszczonej Polski i zza granicy. Łódź po raz drugi stała się „Ziemią Obiecaną”. Jakby wróciła do swych wielonarodowych korzeni. Cerkwie, zbory ewangelickie i synagogi znów przyjęły funkcje koncentracji wyznaniowej.

Po drugiej wojnie światowej Łódź radykalnie zmieniła swój status. Straciła ona na zawsze swój wielonarodowy i wielowyznaniowy charakter. Otwierając w 1945 r. dziewięć wyższych uczelni, rozpoczęła działalność już nie jako wyłącznie miasto wielkiego przemysłu, ale również miasto nauki i kultury. Powstał wielki ośrodek uniwersytecki, a Wyższa Szkoła Filmowo-Teatralna i Reżyserska przyciąga do Łodzi świat wielkiego kina. Łódzki Teatr Opery i Baletu jest znany i ceniony na scenach świata. Jedyne w Polsce Wydział Projektowania Tkanin i Ubioru w Wyższej Szkole Sztuki i Projektowania czyni z Łodzi centrum mody polskiej. Triennale Tkaniny Unikatowej związane z Muzeum Włókiennictwa należy do najznacniejszych imprez w Europie.

U progu cywilizacji usługowej, można sądzić, że po raz kolejny nastąpi przeobrażenie. Ale będzie to już przeobrażenie wewnętrzne — Łódź prawdopodobnie po raz trzeci stanie się „Ziemią Obiecaną”, bogatym, rozwiniętym zapleczem ośrodka nauki, kultury i możliwości. Świadomość takich zmian i potrzeb wydaje się mieć badana społeczność. Mogą o tym świadczyć wyniki badań własnych, wskazujące na wysoki związek przedłużonego moratorium, rewitalizacji z tożsamością.

Związek między społecznymi warunkami edukacji a tożsamością na pograniczu zachodnim, w strefie o średnio intensywnym rozwoju społeczno-gospodarczym — województwo lubuskie — jest umiarkowany ($r = 0,635$; $p < 0,001$). Wartości współczynników korelacji między — z jednej strony — „przedłużaniem moratorium rozwojowego” ($r = 0,631$; $p < 0,001$), „dostarczaniem oferty identyfikacyjnej” ($r = 0,615$; $p < 0,001$), „rewitalizacją” ($r = 0,613$; $p < 0,001$),

„poszerzaniem promienia interakcji” ($r = 0,605$; $p < 0,001$), „ambiwalencją” ($r = 0,592$; $p < 0,001$), „etosem” ($r = 0,575$; $p < 0,001$) a tożsamością — z drugiej, mieszczą się w przedziale 0,40—0,70, oznaczają zatem związki umiarkowane.

W części środkowej pogranicza zachodniego, polsko-niemieckiego (województwo lubuskie) lepiej rozwinięty i zagospodarowany obszar przygraniczny występuje po stronie niemieckiej; tu koncentrują się duże ośrodki przemysłowe (Schwedt, Frankfurt nad Odrą, Eisenhüttenstadt, Guben, Cottbus) i silne wpływy Berlina. Natomiast po stronie polskiej poziom aktywności gospodarczej jest znacznie niższy, dominuje rolnictwo i leśnictwo (Ciolek, 2000).

Kresowe, pograniczne usytuowanie, mieszanie się elementu etnicznie polskiego ze środowiskiem niemieckim stworzyło mieszaną kulturę (szerzej: DYMARSKI, GRAJEWSKI, KĘSIK, 1997, s. 137—157).

Województwo lubuskie jest częścią historycznej części Dolnego Śląska (JAN-CZAK, ŁADOGÓRSKI, red., 1976—1984), które miało dość wcześnie i trwale ukształtowane oblicze kulturowe. Ostatnie dziesięciolecia dziejów Dolnego Śląska przyniosły zasadnicze zmiany na jego politycznej i społecznej mapie. Nastąpiła całkowita wymiana ludności na polską i prawie w całości katolicką. Wniosło to element zagrożenia dla kultury materialnej ewangelików, stanowiących niegdyś większość mieszkańców tej ziemi. Doszło do całkowitego przerwania naturalnego, historycznego rozwoju kulturowego regionu. Ludność, która przez ostatnie kilkadziesiąt lat tworzyła kulturę prowincji, została całkowicie wymieniona na inną, z bardzo niekiedy odległych geograficznie i kulturowo terenów. Polacy przybyli tutaj z ziem centralnych i wschodnich Rzeczypospolitej wnieśli do mozaiki kulturowej regionu nowe pierwiastki dziedzictwa i obyczajowości. Można obserwować postępujący proces utożsamiania się napływowej ludności polskiej z terenem Dolnego Śląska jako ojczyznę lokalną. Ogromny wpływ na obecny kształt struktury Ziemi Lubuskiej miały wydarzenia polityczne po 1945 r. — wysiedlenie całej ludności rodzimej oraz zasiedlenie tego regionu mieszkańcami polskich kresów wschodnich i województw centralnych. W efekcie przesiedlenia i wymieszania ludności polskiej z różnych obszarów nastąpiło zerwanie dotychczasowych, bardzo silnych, więzów historycznych i regionalnych. Zmiany polityczno-terytorialne po drugiej wojnie światowej spowodowały, że część historycznego Śląska — powiaty: zielonogórski, gubiński, świebodziński, a także wschowski — włączono do województwa poznańskiego. W 1950 r. wprowadzono nowy podział administracyjny. Utworzono województwo zielonogórskie, które wyłączono z zachodniej części województwa poznańskiego i fragmentu województwa wrocławskiego. Gdy w 1975 r. ustanowiono 49 województw, wówczas z północnej części województwa zielonogórskiego powstało województwo gorzowskie⁹.

⁹ *Regionalizacja Polski — przestrzenne aspekty strategii rozwoju*. „Samorząd terytorialny” 1993, nr 6.

W 1999 r. nastąpił nowy podział administracyjny kraju, utworzono 16 wielkich województw — województwo zielonogórskie zostało włączone do województwa lubuskiego.

Zmiany polityczno-społeczne dokonane na obszarze Śląska po 1945 r. i związana z nimi wymiana ludności zmieniły zasadniczo układ stosunków wyznaniowych. Przeważa kościół rzymsko-katolicki. Wierni innych wyznań stanowią znikomy procent ludności, m.in. wspólnoty ewangelickie (Głogów, Jaworze, Legnica, Świdnica, Wrocław) i wspólnoty wiernych kościoła prawosławnego z biskupstwem diecezji wrocławsko-szczecińskiej we Wrocławiu.

Lubuskie ma obiektywnie dobrą pozycję startową wynikającą z walorów środowiska przyrodniczego i kulturowego, znaczącego potencjału ludzkiego i dobrze rozwiniętej sieci osadniczej. Warunkiem wykorzystania tych możliwości jest jednak likwidacja sytuacji konfliktowych w skali subregionalnej Zieleną Górą — Gorzów Wielkopolski. Z uwagi na przygraniczne położenie i sąsiedztwo z Niemcami dalszy rozwój tych ziem może mieć charakter ewolucyjny. Te właśnie zdarzenia są zapewne powodem poczucia rewitalizacji w zachowaniach młodzieży, co przekłada się na działania szkół średnich funkcjonujących na tym terenie.

Przed wszystkim region ten obecnie pośredniczy w lokalnym i przygranicznym handlu detalicznym i hurtowym. Przez Zieloną Górę przechodzi główny szlak handlowy. Wyróżnikami istotnych zmian życia intelektualnego miejscowych społeczności są: szkoły wyższe, szkoły, muzea, biblioteki, towarzystwa (naukowe, społeczno-kulturalne), prasa.

Z historycznego punktu widzenia można mówić o pograniczach ukształtowanych od dawna, ale także nowych, powstałych w bliskiej lub bardzo bliskiej perspektywie czasowej. Pogranicze polsko-niemieckie zalicza się do drugiej kategorii. W obecnej postaci ukształtowało się po drugiej wojnie światowej, w obliczu wzajemnej wrogości narodów polskiego i niemieckiego. Wytyczone zostało po skomplikowanych wojennych i powojennych negocjacjach, trwało zaś w warunkach kształtowania się i funkcjonowania narzuconych Polsce oraz wschodniej części terytorium Niemiec systemów politycznych. Przed 1989 r. pogranicze Polski z NRD, uważane za obszar peryferyjny, zostało zaniedbane przez władze właściwe w każdym obszarze życia. Nie było w tym czasie w Polsce dostatecznych warunków politycznych i ekonomicznych, służących rozwojowi. Stan pogranicza odpowiadał sytuacji w kraju, a w wielu dziedzinach był nawet gorszy. Podobne zaniedbania występowały po niemieckiej stronie granicy. Władze Polski i NRD podejmowały wiele przedsięwzięć na rzecz współpracy i zbliżenia społeczności pogranicza. Współdziałanie chciano realizować, opierając się na socjalistycznej gospodarce i systemie internacjonalistycznego wychowania. Nie była to jednak droga efektywna. Nie akceptowała jej większość Polaków i Niemców. W konsekwencji choć dochodziło, zwłaszcza w latach siedemdziesiątych, do licznych kontaktów przygranicznych, niewiele

zmienił się wzajemny stosunek obu narodów. Charakteryzowała go spora niechęć i negatywny stereotyp, zawierający jednak inny niż bezpośrednio po wojnie wizerunek sąsiada. Po 1989 r. na pograniczu polsko-niemieckim wystąpiły nowe uwarunkowania ożywiające wzajemne kontakty. Wiązały się one z upadkiem w Polsce i NRD komunizmu, następnie zjednoczeniem Niemiec i rozpadem bloku radzieckiego. Transformacja ustrojowa w Polsce i byłej NRD wywarła decydujący wpływ na nową jakość stosunków polsko-niemieckich na wspólnym pograniczu. Zaczęto kształtować je zgodnie z prawami gospodarki rynkowej, zasadami demokracji i samorządności, przy wzajemnym poszanowaniu suwerenności. Zachodnia część Polski niemal z dnia na dzień znalazła się w bezpośrednim sąsiedztwie Europejskiej Wspólnoty Gospodarczej, później Unii Europejskiej. Zmieniona sytuacja polityczna na granicy polsko-niemieckiej wymagała przyjęcia form współdziałania międzypaństwowego i przygranicznego, odpowiadających nowej sytuacji. Z czasem pojawiły się koncepcje współdziałania wielostronnego. Ich efektem było m.in. powstanie na pograniczu polsko-niemieckim czterech euroregionów: Nysa, Sprewa—Nysa—Bóbr, Pro Europa Viadrina i Pomerania.

Specyfika regionu o średnio intensywnym rozwoju społeczno-gospodarczego kształtuje określone oczekiwania społeczne względem edukacji, te z kolei generują działania podejmowane na gruncie szkoły. Młodzież żyjąca w strefie o średnim poziomie rozwoju sama podejmuje działania na rzecz znalezienia swojego miejsca w przestrzeni, w której żyje. Młodzież wydłuża okres edukacji szkolnej, by opóźnić moment usamodzielnienia się, czekając na korzystniejsze warunki życia. W tym dążeniu umacnia ją szkoła. Nadmiernie przedłużane moratorium może jednak prowadzić — jak zauważa L. WITKOWSKI (1989a, s. 85) — do zamętu tożsamościowego. Szkoła angażuje się przede wszystkim w przedłużanie moratorium rozwojowego. Stwarza także sytuacje umożliwiające rewitalizację — spychanie jednostki na niższy poziom rozwoju, motywuje do poszukiwania, eksperymentowania z różnymi rolami społecznymi. W sytuacji braku przejrzystości i wielości ofert identyfikacyjnych młodzież poszukuje autorytetów, o czym świadczy związek między ofertą identyfikacyjną a tożsamością.

Style zachowania młodzieży pojawiają się jako pewne konsekwencje cywilizacyjne. Młodzież żyjąca na obszarach położonych blisko Europy Zachodniej (np. Niemiec) zdecydowanie preferuje style życia charakterystyczne dla młodzieży zachodniej (globalny nastolatek, pokolenie X; zob. MELOSIK, 2003a, 2003b), oparte na zachowaniach zindywidualizowanych.

7.3.3. Społeczne warunki edukacji i kształtowanie się tożsamości – strefa o słabym rozwoju społeczno-gospodarczym

Województwa podlaskie i świętokrzyskie charakteryzują się słabym rozwojem społeczno-gospodarczym. Znalazły się w grupie pięciu najbiedniejszych regionów, wykazujących się najniższym PKB na mieszkańca w poszerzonej Unii Europejskiej (Program Operacyjny Rozwój Polski w latach 2007—2013. Ministerstwo Rozwoju Regionalnego). W latach dziewięćdziesiątych rozwijały się relatywnie wolniej niż reszta kraju, co sprawiło, że zróżnicowania międzyregionalne w relacji wschód—zachód zwiększyły się. Wyniki przeprowadzonych badań ujawniły, iż w tym środowisku o słabym rozwoju społeczno-gospodarczym, pomimo słabych warunków rozwoju, związek między społecznymi warunkami edukacji a kształtowaniem się tożsamości młodzieży ($r = 0,831$; $p < 0,001$) jest wysoki.

Uzyskane wyniki wskazują na pozytywne uwarunkowania kształtowania się tożsamości, związane z wpływami kapitału społecznego oraz lepiej rozwiniętych więzi społecznych. Wydają się stanowić konsekwencję procesów historycznych i przemian cywilizacyjnych.

W centrum, w strefie o słabym rozwoju społeczno-gospodarczym — województwo świętokrzyskie — związek między społecznymi warunkami edukacji a tożsamością osiąga wartość ($r = 0,863$; $p < 0,001$). Wysoki związek występuje między „etosem” ($r = 0,741$; $p < 0,001$) a tożsamością. Związki między — z jednej strony — „dostarczaniem oferty identyfikacyjnej” ($r = 0,693$; $p < 0,001$), „poszerzaniem promienia interakcji” ($r = 0,691$; $p < 0,001$), „przedłużaniem moratorium rozwojowego” ($r = 0,685$; $p < 0,001$), „rewitalizacją” ($r = 0,652$; $p < 0,003$), „ambiwalencją” ($r = 0,613$; $p < 0,005$) a tożsamością uznać można za umiarkowane.

Zawile losy przemian struktur administracyjnych wpłynęły również na nazewnictwo tego regionu, w XVII w. nazywanego „Sandomierszczyzną”, w XIX w. — „Ziemią Kielecko-Radomską”, a w XX stuleciu „Kielecczyzną”. Cały region składa się z wielu ojczyzn lokalnych, mających własną pamięć, tradycje, rzeźby, muzykę, zwyczaje. Centralnym obszarem regionu jest kraina Gór Świętokrzyskich. Aż do końca XIX w. region dominował w produkcji przemysłowej obszarów należących do dawnej Rzeczypospolitej, stąd wiele tu zabytków techniki, pozostały po dawnych przedsięwzięciach produkcyjnych: kopalnie krzemienia, huty żelaza, ołowiu, miedzi, kamieniołomy (ZIELIŃSKI, 1965). Szczególną rolę w kształtowaniu się tożsamości społeczności zamieszkującej Kielecczyznę odegrały walki zbrojne i opór przeciw Rosji w XIX i XX w., przede wszystkim powstanie styczniowe. Po powstaniu region ten podobnie jak inne tereny Królestwa Kongresowego, dotknęły dotkliwe represje carskie. Po wybuchu I wojny światowej na tym terenie doszło do zmagania najpierw od-

działów strzeleckich, a następnie I Brygady Legionów Polskich pod dowództwem Józefa Piłsudskiego. W tym czasie Kielecczyzna była jednym z głównych obszarów działania obozu niepodległościowego. Drugi znaczący okres w kształtowaniu świadomości zbiorowej mieszkańców tego regionu przypadł na czas II wojny światowej, gdy na tym terenie funkcjonował kielecko-radomski okręg AK „Jodła”. Geograficzne położenie tego okręgu Armii Krajowej, rzeźba terenu, zalesienie, jednorodna i patriotycznie nastawiona ludność — wszystkie te warunki sprzyjały wcześniejszemu powstaniu i na większą skalę niż w innych obszarach Rzeczypospolitej rozwojowi ruchu partyzanckiego (do legendy przeszli major Henryk Dobrzański „Hubal” i Jan Piwnik „Ponury”, szerzej: STAWICKI, PAJAK, 1997, s. 171—183).

Współczesne oblicze regionu kształtowane jest — z jednej strony — przez rozwijającą się aglomerację staropolską, z drugiej zaś — przez ciągle żywe tradycje kultury ludowej oraz działalność regionalnych stowarzyszeń naukowych, kulturalnych czy krajoznawczych. Pewnej barwy życiu społecznemu nadaje rywalizacja między poszczególnymi miejscowościami (Kielcami a Radomiem, Sandomierzem a Opatowem, Skarżyskiem a Kamienną).

Ugruntowana tradycja, bogactwo kultury materialnej i niematerialnej nie pozostają bez wpływu na zachowania tożsamościowe współczesnych mieszkańców Ziemi Świętokrzyskiej. Wspomaga ten proces działalność szkół. Realizują one zadania „dostarczania oferty identyfikacyjnej” oraz wykazują dbałość o „etos”, którego właściwością jest bardzo silna identyfikacja z terytorium, zwłaszcza lokalnym (co wyraża się w deklaracjach typu: *jestem sandomierzaninem*).

Na pograniczu wschodnim, w strefie o słabym rozwoju społeczno-gospodarczym, województwo podlaskie — związek między społecznymi warunkami edukacji a kształtowaniem się tożsamości jest wysoki ($r = 0,799$; $p < 0,001$). Równie wysokie związki istnieją między — z jednej strony — „dostarczaniem oferty identyfikacyjnej” ($r = 0,755$; $p < 0,023$), „etosem” ($r = 0,754$; $p < 0,001$), „przedłużonym moratorium rozwojowym” ($r = 0,747$; $p < 0,001$), „ambiwalencją” ($r = 0,728$; $p < 0,004$) a tożsamością — z drugiej. Związek między „poszerzaniem promienia interakcji” a tożsamością ($r = 0,682$; $p < 0,016$) jest umiarkowany. Z kolei związek między „rewitalizacją” a tożsamością okazał się nieistotny statystycznie. Wartości wskazanych tu związków — w porównaniu z wartościami związków między badanymi zmiennymi w innych środowiskach — osiągają najwyższe wartości.

Obszary Polski północno-wschodniej u schyłku średniowiecza i u progu ery nowożytnej należały do Wielkiego Księstwa Litewskiego, do ówczesnych województw: podlaskiego, trockiego, brzesko-litewskiego i nowogródzkiego. Dziś najczęściej terytorium to obdarzane jest uogólniającą nazwą Podlasie, która etymologicznie oznacza pogranicze z Lachami, czyli Polakami. Ziemie te mają odrębną historię. Zamieszkują je Polacy posługujący się gwarami mazowieckimi, potomkowie Jaćwingów, Rusini mówiący gwarami o cechach białoruskich,

ukraińskich i poleszuckich¹⁰. Osiedlały się tu grupy Żydów, Niemców, Tata-
rów, Szkotów, Holendrów, Wielkorusów — starowierców. Różnorodności et-
nicznej towarzyszyły odmienności wyznaniowe. Podlasie ze względu na niski
stopień degradacji przyrody przez człowieka oraz dużą liczbę obiektów przy-
rodniczych o znaczeniu ponadeuropejskim w znacznej większości zostało obję-
te programem „Zielonych Płuc Polski”. Białystok jest jednym z najdynamicz-
niej rozwijających się miast w Polsce (już w czasach zaborów nastąpił burzliwy
rozwój włókiennictwa białostockiego). Podobny proces wzrostu zanotowały
Siedlce, Suwałki, Biała Podlaska. Odmiennościom etnicznym towarzyszą różni-
ce religijne. Wydawać się może, że w związku z wielością wątków kulturo-
wych, językowych i konfesyjnych obszar ten od wieków jest miejscem konflik-
tów. To jednak błędne wyobrażenie. Od zarania dziejów bowiem obserwujemy
tu silne tendencje integracyjne, tworzenie się jednolitej kultury podlaskiej,
łączącej różne języki, cywilizacje i religie. Fenomen polskiej tolerancji na Pod-
lasiu umożliwił mieszkańcom współistnienie i symbiozę, stworzenie synkre-
tycznej kultury pogranicza. Grupy narodowościowe — Białorusinów, Ukrain-
ców zamieszkujące na Podlasiu od wieków mieszały się z ludnością
mazowiecką i polską. Prowadziło to do utrwalania stereotypu świadomościowe-
go „tutejszego”, bez wyraźnie określonych cech narodowych. Skutkiem tych
procesów są związki identyfikacji i etosu z tożsamością. Zaistniała odrębna
kultura podlaska. Mieszanie się grup odmiennych narodowościowo wynikało
z polityki unifikującej, którą w czasach przedrozbiorowych prowadzili władcy
polscy i właściciele ziemscy.

Podlasie ma słabą pozycję startową, określoną wartościowymi (Puszcza
Białowieska, Bagna Biebrzańskie) walorami środowiska przyrodniczego i kultu-
rowego, słabą urbanizacją i niedorozwojem cywilizacyjnym ludności. Region
nosi symptomy peryferyjnego położenia. W regionie tym jest zauważalne roz-
budzenie życia społecznego i gospodarczego, wykorzystującego żywą dotąd toż-
samość społeczności lokalnych. Rozbudzeniu aktywności służy stworzenie
sprzyjających warunków przyjęcia i efektywnego wykorzystania pomocy zew-
nętrznej, dostosowanie systemu kształcenia do rynku pracy, perspektywiczne
planowanie i tworzenie kierunków kształcenia na poziomie średnim i wyższym,
dostosowanych do potrzeb społecznych i możliwości rozwojowych: rozwój tury-
styki, rolnictwo ekologiczne, ubezpieczenia, usługi, międzynarodowa wymiana
przygraniczna. Szkoły rozwijają i wspierają indywidualne inicjatywy młodzieży,
przy silnym wzmocnieniu ośrodka naukowego w Białymstoku i jego filii w te-
renie. Należy liczyć się z bardzo powolnym, ale społecznie odczuwalnym roz-
wojem tego regionu. O peryferyjności obszaru Polski wschodniej w Unii Euro-
pejskiej decydują: niski poziom zamożności, wyrażający się niskim poziomem

¹⁰ Szerzej na ten temat: MAROSZEK, 1997, s. 123—136; „Białostoczczyzna” z. 1—44, 1986—1996.

PKB na mieszkańca, niski poziom spójności przestrzennej, społecznej i ekonomicznej, struktura gospodarki z przewagą tradycyjnego rolnictwa i stosunkowo niskim poziomem rozwoju przedsiębiorczości, niedostateczny potencjał ośrodków wzrostu stymulujących rozwój, brak wyraźnie wykształconych aglomeracji miejskich z dominującą funkcją organizującą przestrzeń i kierunki działań społeczno-gospodarczych, niesprawne połączenia komunikacyjne z obszarami zewnętrznymi i wewnątrz samego obszaru.

W latach dziewięćdziesiątych rozwój województw Polski wschodniej następował relatywnie wolniej niż reszty kraju, toteż zróżnicowania międzyregionalne w relacji wschód—zachód zwiększyły się. Było to skutkiem zarówno decyzji podejmowanych na szczeblu centralnym, jak i wewnętrznych uwarunkowań Polski wschodniej. Do pierwszej grupy przyczyn zaliczyć należy redukcję potencjału przemysłowego: hutniczego i zbrojeniowego (województwa podkarpackie i świętokrzyskie), likwidację państwowych gospodarstw rolnych (województwo warmińsko-mazurskie), do drugiej — wysoki udział stosunkowo mało wydajnego rolnictwa w gospodarce, a także mały dopływ kapitału inwestycyjnego. Przed przystąpieniem do Unii Europejskiej województwa Polski wschodniej otrzymywały znacząco mniej (nawet ponad 10-krotnie — w przypadku województwa świętokrzyskiego) środków przedakcesyjnych w porównaniu z województwami leżącymi na zachodzie kraju. Wynikało to z priorytetów unijnych, uwzględniających przede wszystkim rozbudowę przejść granicznych i połączeń komunikacyjnych na granicy z Polską, oraz z preferowania „lokomotywu rozwoju”, czyli dużych aglomeracji. Problem ograniczonej dostępności do środków wsparcia UE wystąpił również w latach 2004—2006 ze względu na realizację priorytetów sektorowych, koncentrujących się na dużych inwestycjach z zakresu transportu i ochrony środowiska w zachodniej i centralnej części kraju. Po 1989 r. otwarcie granic zachodnich i ułatwienie ich przekraczania wywołały pewne impulsy rozwojowe na terenach leżących bezpośrednio przy granicy, zwłaszcza związane z rosnącą wymianą transgraniczną, tranzytem i handlem przygranicznym. W wyniku wejścia Polski do Unii Europejskiej i zaostrożonych procedur przekraczania granicy wschodniej osłabło pozytywne oddziaływanie tego czynnika na rozwój obszarów przygranicznych. Jednakże fakt, iż wschodnia granica państwa jest częściowo granicą zewnętrzną Unii, stwarza nowe perspektywy dla obszaru przygranicznego, związane z rozbudową przejść granicznych, obsługą ruchu osobowego i towarowego, a także prowadzeniem przygranicznej i transgranicznej działalności gospodarczej. Najniższy poziom (klasa E) atrakcyjności inwestycyjnej odnotowano w przypadku województw: świętokrzyskiego, lubelskiego i podlaskiego. Przesądziły o tym takie problemy, jak: niska aktywność wobec inwestorów, słaba dostępność transportowa i niski poziom rozwoju infrastruktury gospodarczej, a w przypadku województw lubelskiego i podlaskiego również: niewielkie zasoby pracy i słabo rozwinięta infrastruktura społeczna. Dodatkowo słabą stroną województwa świętokrzyskiego

jest bardzo mała chłonność rynku zbytu. Z opisu wyłania się obraz Polski wschodniej jako obszaru o niższej, a w niektórych dziedzinach nawet malejącej dynamice rozwoju w porównaniu z resztą kraju. W praktyce oznacza to stagnację lub nawet regres gospodarczo-społeczny. Konstatacja taka skłania do poszukiwania kierunków działań, które wygenerowałyby bodźce rozwojowe na tym obszarze.

Z jednej strony peryferyjne bądź kresowe¹¹ położenie osłabia więzy gospodarcze z obszarami centralnymi, co prowadzi na ogół do ograniczenia inwestycji i osłabienia rozwoju, z drugiej jednak strony istnieją potencjalne korzyści ekonomiczne, wynikające z bliskości granicy, jak również związanych z nią funkcji. W sytuacji, gdy ważne decyzje gospodarcze i społeczne podejmowane są centralnie, mamy do czynienia ze zjawiskiem swoistego przeniesienia zachodzącej na przejściach granicznych międzynarodowej wymiany handlowej do centrum, co sprawia, że pogranicza pełnią wyłącznie funkcje techniczne. Ale dla społeczności miejscowej to właśnie pogranicze stanowi centrum, a tereny ościenne (centralna Polska) — pogranicza. W konsekwencji współwystępowanie owych zjawisk rozwój gospodarczy, ekonomiczny, a także społeczny i przestrzenny potencjalnie okazuje się wolniejszy i mniej intensywny. Pomimo tych niekorzystnych zjawisk występujących na pograniczach młodzież żyjąca w środowisku pogranicza wschodniego, w strefie o niskim poziomie rozwoju społeczno-gospodarczego wykazuje wyuczoną zaradność — prawdopodobnie nabytą w procesie socjalizacji rodzinnej.

Młodzież żyjąca na obszarach położonych blisko Europy Wschodniej preferuje zdecydowanie style życia charakterystyczne dla kultury kolektywistycznej: zachowania wspólnotowe, aktywne, które być może są konsekwencją zaszciości porozbiorowych (obszar Kongresówki: obecne województwo podlaskie i świętokrzyskie, cechują zasiedloność ludności i silnie rozwinięte więzi społeczne oraz przywiązanie do wartości prywatnej), a także pewnego zapóźnienia kulturowego w stosunku do obszarów Polski zachodniej.

Preferowane przez młodzież style zachowania pojawiają się jako pewne konsekwencje cywilizacyjne. Brak perspektyw życiowych, bezrobocie, słaba struktura społeczności lokalnej, brak struktur regionu, które dopiero się tworzą, wymuszają większą aktywność, rozwijają motywację do działania. Następuje wyraźne skrócenie moratorium rozwojowego. Większość potrzeb jest zaspokojona na drodze pomyślnej socjalizacji rodzinnej: identyfikacja, utrwalona w tradycji, etos, zwyczaje i obyczaje, zasady; przedłużone moratorium — zapewnione przez politykę oświatową, konflikty ale i spójność prowadząca do integracji utrwalona w stereotypach działania i myślenia, wpisane w funkcjonowanie szkoły. Następuje zatem przyspieszony proces dochodzenia do tożsamości, związany z jednoczesnym występowaniem sytuacji pokonywania kryzysów nie

¹¹ Sformułowania tego używa G. BABIŃSKI, 1994, s. 9—10.

tylko rozwojowych, ale także tych, których dostarcza otaczająca rzeczywistość społeczna: — z jednej strony — brak perspektyw zatrudnienia, z drugiej — spójność, pewna równowaga. Przypuszczenie to wydają się potwierdzać wyniki wieloletnich badań terenowych J. NIKITOROWICZA (2000, s. 57—58) w regionie północno-wschodniej Polski. Stwierdził on postępujący rozkład zasobów kulturowych jednostek i grup mniejszościowych, wydziedziczenie z kultury przodków, rozproszenie i rozszczepienie tożsamości, ale jednocześnie odnotował wyraźne wskaźniki odradzania tożsamości społecznej: regionalnej, wyznaniowej, etnicznej, uświadomienie specyfiki odrębności i korzeni kulturowych (m.in.: NIKITOROWICZ, 1992b; 1992a, s. 131—147; 1995b; 2000). Zauważył, że w poprzednim okresie kultywowano tradycje i dziedzictwo przodków, ale przybierało ono charakter defensywny, obecnie zaś rodzima kultura staje się źródłem siły i poczucia dumy z przynależności do określonej grupy. Następuje więc proces akomodacji, dokonywania przekształceń dotychczasowych schematów myślenia, usposobienia, zachowania i postępowania. Rewitalizacja — jak się okazuje — wpisana jest w świadomość (wiedzę, emocje i zachowania) mieszkańców tych ziem. Mechanizmy rewitalizacji wchodzi zatem w skład zachowań tożsamościowych ludności Podlasia. Szkoła nie czyni z rewitalizacji swoście ważnego zadania, nie tego przecież oczekuje od niej społeczeństwo, w którym funkcjonuje. Dotychczasowy regionalizm defensywny przybiera postać ofensywnego i dynamicznego. Wyłaniają się nowe potrzeby i oczekiwania, ujawniają się zróżnicowane aspiracje społeczności lokalnych.

7.3.4. Style zachowań tożsamościowych młodzieży w środowiskach odmiennych pod względem społeczno-kulturowym i gospodarczym

Świadomie szkoła średnia odgrywa rolę „pomostu” w wspieraniu człowieka w byciu sobą. Realizuje zadania „przedłużonego moratorium rozwojowego”, „etosu” oraz „dostarczania oferty identyfikacyjnej”.

Historyczne moratorium jest udziałem wręcz pokoleniowym. Sprowadza się do ustanowienia nowego stylu życia wśród *Innych*. Dostępne formy instytucjonalne moratorium, a przede wszystkim szkoła średnia nie zapewniają jego rozstrzygnięcia. Z taką sytuacją mamy do czynienia we wszystkich szkołach działających zarówno w centrum, jak i na pograniczach Polski. Brak perspektyw życiowych, beznadziejność życia codziennego, brak wsparcia ze strony społeczeństwa — w regionach o słabym rozwoju społeczno-gospodarczym, a dobrobyt, bezpieczeństwo — w regionach o intensywnym rozwoju powodują, że moratorium w przypadku badanej grupy młodzieży wydatnie przedłuża się, przyjmuje postać prowizorycznej stagnacji, pozornie konformistycznej postawy

wobec życia, trwającej do chwili ponownego otwarcia się procesu rozwojowego w sposób rozstrzygający. Następuje przesunięcie w czasie rozstrzygnięcia moratorium rozwojowego na okres studiów.

Wyniki przeprowadzonych badań ujawniają odmienne style zachowania młodzieży żyjącej w środowiskach zróżnicowanych pod względem rozwoju społeczno-gospodarczego i kulturowego.

Zagadnieniu odmienności stylów życia młodzieży, wartości, orientacji sporo uwagi poświęcają w swoich pracach: T. HEJNICKA-BEZWIŃSKA (1989), wskazując na zróżnicowanie społecznych warunków edukacyjnych; E. NYCZ (2001), przedstawiając studium socjologiczno-pedagogiczne młodzieży z miasta przemysłowego; T. WILK (2003), ukazując wartości i style życia młodzieży w odmiennych regionach gospodarczych; Z. JASIŃSKI, LEWOWICKI, J. NIKITOROWICZ (red., 1998, 2004), koncentrując się na potencjale społeczno-kulturowym polskich pograniczy jako czynnika różnicującym plany życiowe młodzieży z terenów pograniczy; J. NIKITOROWICZ (2000), prezentując tożsamość, plany życiowe, wartości młodzieży pogranicza kulturowego.

Wyniki przeprowadzonych badań nad wypełnianiem zadań rozwojowych adolescentów i zadań edukacyjnych przez szkoły średnie dostarczają danych pozwalających stwierdzić, że młodzież żyjącą w środowisku / strefie o intensywnym rozwoju społeczno-gospodarczym charakteryzuje się dużym realizmem i pragmatycznością nastawienia na realizację takich wartości, jak „mieć”, „znać”. Częściej deklaruje aprobatę dla orientacji konformistycznej. Ta grupa młodzieży bardziej niż inne preferuje w działaniu formę przystosowania społecznego, którą J. SZCZEPAŃSKI (1976) nazywa „egoistycznym kompromisem”. Młodzież częściej wybiera „małą stabilizację”, chciałaby „mieć” przy wkładaniu w osiąganie tego celu małego wysiłku, co zresztą robi, wydawnie przedłużając moratorium rozwojowe.

Młodzież żyjąca w środowisku / strefie o średnio intensywnym rozwoju społeczno-gospodarczym także przede wszystkim dąży do przedłużenia moratorium rozwojowego. Różnicowanie regionalne i procesy gospodarcze zachodzące na obszarze pogranicza zachodniego oraz przewidywane przekształcenia struktury przestrzennej Polski w pierwszych dziesięcioleciach XXI w. (opracowanie zespołu Instytutu Geografii i Przestrzennego Zagospodarowania PAN pod kierunkiem Grzegorza Węclawowicza, 2003) mają prowadzić do ukształtowania się schematu struktury przestrzennej Polski w postaci trójkąta opartego na granicy zachodniej z główną osią rozwoju od granicy zachodniej poprzez Poznań do aglomeracji warszawskiej. Rodzi się szansa na podnoszenie poziomu życia i zmniejszanie się dystansu cywilizacyjnego w stosunku do Unii Europejskiej także dla województwa lubuskiego. Bliskość położenia oraz oddziaływanie „lokomotywy rozwoju” — Poznania może nieść szansę na szybką restrukturyzację gospodarki na tym obszarze. Z uwagi na rysujące się perspektywy rozwoju być może — w odczuciu młodzieży — warto przeczekać okres stagnacji i margina-

lizacji, w tym czasie przygotowując się do podjęcia nowych zadań w przyszłości. Młodzież prezentuje postawy wyczekujące, „przetrwalińnikowe”, czasem zaś wykształciła wyuczoną zaradność, przybierającą np. na pograniczu zachodnim postać patologii, tolerowanie przemytu, przestępczości, prostytucji, gdyż takie zachowania dają szansę przeżycia przy niewielkim wysiłku.

Młodzież ze środowiska / strefy o słabym rozwoju społeczno-gospodarczym, stając w obliczu moratorium, wykazuje — w przeciwieństwie do pozostałych zbiorowości — większą aktywność, która może być okresowym warunkiem odbudowy inicjatywy życiowej w służbie rozwoju. Zachowania tożsamościowe młodzieży są aktem niezgody na istniejący kryzys życia społecznego, brak perspektyw życiowych (obszar Polski wschodniej wymaga restrukturyzacji gospodarczej, posiada potencjał rozwojowy i rentę lokalizacyjną na następną dekadę; WĘCŁAWOWICZ i in., 2003), występujących w zderzeniu z potrzebami indywidualnymi poszczególnych jednostek. Warto w tym miejscu poszukać wyjaśnienia takich zachowań. Nie wdając się w rozważania nad historią konsumpcji, ograniczę się do bardzo uproszczonych schematów porządkujących zaproponowanych przez Jana SZCZEPAŃSKIEGO (1981, s. 195). W społeczeństwach kapitalistycznych o wysokim rozwoju konsumpcja jest traktowana jako wartość najwyższa, cel życiowy jednostek. Społeczeństwa mające niższy stopień rozwoju stawiają na inwestycje, rezygnując z wysokiego poziomu konsumpcji w imię celów przyszłych. Zachowania tożsamościowe młodzieży z badanych środowisk wykazują taką właśnie tendencję i wskazują na miejsce konsumpcji zarówno w hierarchiach wartości, jak i w życiu współczesnych społeczeństw. Konsumpcja jest podstawową częścią procesu życiowego w wielu aspektach. Odczuwanie potrzeb i ich kwalifikowanie do zaspokojenia pobudza szereg mechanizmów motorycznych, dążności (OBUCHOWSKI, 1983), rozwija silnie motywacje, inspirowanie pomysłowość w zdobywaniu środków zaspokojenia, wpływa na postawy i zachowania.

Na tle wyników przeprowadzonych badań należy zauważyć, że gwałtowna zmiana społeczno-technologiczna, do jakiej doszło w Polsce oraz instytucjonalne przedłużenie moratorium rozwojowego (będące skutkiem realizowanej reformy oświaty) nie tworzą sposobności powiązania szerokiego zestawu wartości, wiedzy i oczekiwanych umiejętności z dojrzałością (biologiczną), następuje wręcz opóźnienie dojrzałości. Przedłużenie tego okresu stało się stylem życiowym młodzieży. W tym przypadku moratorium, nadmiernie przedłużone, ulega wypaczeniu i skazuje jednostkę na poważne zakłócenia rozwojowe. Moratorium staje się celem samym w sobie, a podlegająca mu jednostka podążając śladem analiz E.H. Eriksona (1962b, s. 19; podaję za: WITKOWSKI, 1989a, s. 87) — „zwolna zaczyna stopować wysuwanie swych doświadczalnych czułek ku przyszłości”, skazuje się wówczas na trwanie w stagnacji. Moratorium przyjmuje postać okresowej pasywności życiowej, wyhamowania dotychczasowej aktywnej obecności w świecie w celu wyłączenia się z natłoku nieskoordynowa-

nych bodźców zawieszenia w swoistym niebycie. W koncepcji E.H. ERIKSONA (1962b; por. WITKOWSKI, 1989a, s. 87) ten aspekt moratorium widziany jest jako „metabolizm pasywności i aktywności”. Wyniki przeprowadzonych badań wskazują na fakt, że pomimo przedłużenia instytucjonalnej formy moratorium (wydłużenie okresu kształcenia, opóźnienie startu zawodowego) znalezienie właściwego zaspokojenia potrzeby moratorium przez młodzież jest trudne. Badana młodzież planuje wydatnie przedłużyć moratorium, podjąć studia wyższe, czasem na dwóch kierunkach, ukończyć studia podyplomowe. Uczelnie wyższe podejmują funkcję moratorium (przetrwaliową). Takie zjawisko, na które wcześniej uwagę zwracał m.in. L. Witkowski, dziś stało się normą.

Zachowania tożsamościowe młodzieży są konsekwencją oddziaływania na jednostkę różnorodnych bodźców i pozostawania w zależnościach z licznymi uwarunkowaniami. W nowoczesnym rozwiniętym społeczeństwie polskim szkoła średnia nie jest jedyną zinstytucjonalizowaną płaszczyzną, służącą kształtowaniu się tożsamości. Proces kształcenia stale wydłuża się, a przyszłość (zawodowa) staje się coraz mniej oczywista. Oferta możliwych ról społecznych jest niezmiernie bogata i rozproszona. System wzorów lansowany przez szkołę (np. przedłużanie moratorium) nie jest zatem odległy od codziennych doświadczeń młodzieży i stylu życia rodziny (liberalizacja form wychowania rodzinnego). Ta sytuacja nie służy dobrze rozwojowi.

Wyniki przeprowadzonych badań wskazujące na związek „etosu” szkoły i „dostarczania oferty identyfikacyjnej” z tożsamością warto odnieść do badania PISA (program Międzynarodowej Oceny Umiejętności Uczniów — Programme for International Student Assessment) z 2003 r. (www.pisa.oecd.org). Badanie PISA oprócz pomiaru wiedzy i umiejętności uczniów w zakresie 4 dziedzin testowych ma na celu zbadanie postaw uczniów wobec szkoły i nauczycieli, wobec nauki. Analiza wyników PISA 2003 pokazuje podporządkowanie rzeczywistości szkolnej wynikom, realizacji programu, a nie wielostronemu, w tym także społecznemu i emocjonalnemu, rozwojowi uczniów. Stosunkowo najsilniejszymi zmiennymi wyjaśniającymi stosunek uczniów do szkoły okazały się relacje z nauczycielami oraz poczucie integracji ucznia z grupą rówieśniczą. Im bardziej życzliwi i pomocni są nauczyciele oraz im silniejsze jest poczucie integracji z innymi uczniami, tym wyższą ocenę osiąga szkoła.

Relacje z nauczycielami i stosunek uczniów do szkoły jako instytucji są kluczowe w procesie kształtowania motywacji uczniów i wypracowania wewnętrznego przekonania o sensowności uczenia się. Uczeń powinien wychodzić ze szkoły z rozbudzonym „głodem wiedzy”. Oznacza to, że zarówno poziom wyników kształcenia, jak i kształtowanie się tożsamości jednostki w coraz większym stopniu nawiązują do cech społecznych. Tym samym wskazać można na pozytywne uwarunkowania związane z wpływem kapitału społecznego oraz lepiej rozwiniętych więzi społecznych. Zasób lub względnie rozwój kapi-

tału społecznego mogą być czynnikiem łagodzącym skutki edukacyjne złej kondycji społeczno-gospodarczej.

Analizując wypełnianie przez szkołę zadań edukacyjnych, nie sposób nie odnieść się — co starałam się w tym rozdziale czynić — do zagadnień kultury, gospodarki i czasu społeczno-historycznego, w jakim proces kształtowania się tożsamości przebiega. Proces nabywania tożsamości wyznaczają swoiste elementy socjokulturowe oraz czas społeczno-historyczny (HAJDUK, 2001; BAUMAN, 2001; SZTOMPKA, 2002). Wykładnia kultury zawiera zawsze aspekt przestrzenny i jest odnoszona do jednostek terytorialnych wykształconych w procesie historycznym. Podstawowy system wartości w stosunku do kultury powstaje w wymiarze regionalnym, co najwyraźniej przejawia się w kulturze ludowej¹².

Kultura jest przede wszystkim rezultatem zbiorowego, duchowego wysiłku społeczeństwa, materializującego się w postaci wytworów budownictwa, sztuki, literatury itp. Wymiar duchowy to tradycyjne obyczaje, porządkujące pierwotne w stosunku do prawa relacje i zachowania ludzkie. Powstaje zbiór zasad postępowania, idei przewodnich, tworzących system wartości podzielanych przez większość społeczeństwa.

Duch miejsca i czasu wyraża się poprzez ideały kultywowane elit i grup społecznych, wpływające w decydującym stopniu na kształtowanie świadomości społecznej, od której zależą dalsze kierunki rozwoju.

W obrazie zadań rozwojowych i zadań edukacyjnych — jak pokazują wyniki przeprowadzonych badań — dostrzec można zachowania tożsamościowe świadczące o przywiązaniu do kultury, podtrzymywaniu tożsamości regionalnej. Dane empiryczne egzemplifikują tezę E. SAPIRA (1978), iż przeszłość dominująca w kulturze ma znaczenie tylko wtedy, kiedy jest nadal terażniejszością i może stać się przyszłością; potwierdzają także tezę J. Nikitorowicza o dziedziczeniu.

Przechodząca przez burzliwe dzieje Polska dotąd odczuwa swoją federalną przeszłość (kresy, unia z Litwą), ponad stuletni podział na zabory (pruski, rosyjski, austriacki), odcisnięty w mentalność społeczeństwa, oraz drastyczne przesunięcie granic państwowych na zachód, związane z zasiedleniem ziem zachodnich i północnych. Skumulowanym efektem tych przeobrażeń historycznych jest regionalnie zróżnicowana tożsamość społeczeństwa od zakorzenienia na starych ziemiach (Śląsk, Wielkopolska, Podlasie) do poczucia niepewności i pierwszych oznak konsolidacji na ziemiach nowych (województwo lubuskie). Odmienne kształtuje się również aktywność, przedsiębiorczość i zdolność do samoorganizacji oraz samodzielności od wysokiego poziomu graniczącego z poczuciem względnej autonomii (Wielkopolska, Górny Śląsk, Podlaskie) do

¹² Przestrzenny wymiar zróżnicowań kulturowych Polski potwierdzają studia nad restytucją struktury terytorialnej Polski, prowadzone pod kierunkiem dr. A. Kostarczyka przez Ministerstwo Kultury i Sztuki.

apatii, bierności i wyczekiwania na pomoc zewnętrzną (na ziemiach północnych i zachodnich). Zróżnicowanie regionalne świadomości i mentalności społecznej decyduje o możliwościach sprostania nowym wyzwaniom cywilizacyjnym, o wyborze właściwych kierunków rozwoju i twórczym udziale w budowie przyszłości kraju. Zróżnicowanie to znalazło także wyraz w poczuciu wypełniania przez młodzież zadań rozwojowych, stanowiących o tożsamości jednostki oraz planach życiowych.

Pomimo zdominowania współczesnego społeczeństwa przez naukę i technologię, przemożnych tendencji unifikacyjnych w skali globalnej wyniki przeprowadzonych badań wskazują na to, że w społeczeństwie polskim nie nastąpiło zerwanie ciągłości i zależności zachodzących między światem kultury i światem instrumentalnego działania, wolnością i odpowiedzialnością. Decydują o tym: identyfikacja z terytorium, grupą, występowanie zasad i norm wyznaczających zachowania tożsamościowe. Sfera ekonomii co prawda zajmuje dominującą pozycję, jednak ciągłość historyczna, swoistość socjokulturowa nieodłącznie nadają specyficzny charakter zachowaniom tożsamościowym współczesnej młodzieży polskiej. Złożoność różnych odniesień w nabywaniu tożsamości przez młodzież pogłębia także koncepcja kultury, która obecnie jest kontestowana pod hasłem postmodernizmu. W myśl tej doktryny proponuje się poszukiwanie wartości czerpanych z różnych źródeł kulturowych. Wizja nowej kultury i reguł postępowania wyłaniać się powinna z dialogu, negocjacji i stałych kontaktów między wszystkimi ośrodkami opiniotwórczymi a społeczeństwem. W ten sposób ma powstać wielowartościowa i wieloznaczna przestrzeń kulturowa, podatna na zindywidualizowaną interpretację. Kategoria różnicy — obok paradygmatu współlistnienia, kluczowa dla pedagogiki międzykulturowej (w ujęciu J. Nikitorowicza) — jest ważna dla rozwijanej pedagogiki rozwoju. Zważywszy na to, że tożsamość jest subiektywnym odzwierciedleniem zdolności do autorefleksji, samopoznania i autodefinicji, udział w tym procesie ma przede wszystkim jednostka, która swoją tożsamość zdobywa.

Skumulowanie w społecznej przestrzeni doświadczeń (sięgających daleko w przeszłość), tendencji różnicowania kulturowego nadaje zachowaniom tożsamościowym status pograniczny. Jak zauważa T. SZKUDLAREK (1993b), rozumienie, porozumienie i współlistnienie w sytuacji doświadczania kulturowego zróżnicowania wyznaczają pierwszy etap budowania zintegrowanej i otwartej na świat tożsamości.

Wbrew zarówno potocznym, jak i naukowym opiniom o relatywizmie światopoglądowym i kulturowym, któremu towarzyszy spadek zainteresowania kulturą ogółu mieszkańców, preferujących dobra konsumpcyjne, związane ze stałą poprawą warunków życia, badana młodzież nadal zwraca uwagę na trwałe wartości, jakie niesie ze sobą dziedzictwo kultury, we wszystkich jej wymiarach i aspektach (język, religia, obyczaje). Jest to — jak sądzę — konsekwencją pomysłnej socjalizacji rodzinnej, doświadczeń z dzieciństwa, pozytywnego roz-

strzygnięcia kryzysu faz poprzednich. Pozytywnie odczytuję to zjawisko, gdyż z regionalizacją wiąże się obecnie nadzieje przeciwstawienia się negatywnym skutkom globalizacji, unifikacji oraz relatywizacji postaw i stanowisk.

Kultura wchodzi w relacje z rozwojem gospodarczym. Ogólny poziom rozwoju cechuje nierozzerwalna więź pomiędzy przetworzoną przez człowieka przyrodą a skumulowanym dorobkiem kulturowym wszystkich pokoleń. W tej sytuacji jedynym właściwym rozwiązaniem jest poszukiwanie zróżnicowanych przestrzennie i czasowo form integracji, a nawet symbiozy kultury i natury, kształtując świadomie sprzyjające człowiekowi środowisko życia. Wykładnią takiego stanowiska może być strategia rozwoju zrównoważonego, z akceptowaną ideą ekorozwoju.

8.

Między asymilacją i transgresją w poszukiwaniu klucza do tajemnicy kształtowania się tożsamości dorastających

8.1. Zadaniowy aspekt kształtowania się tożsamości

Coraz więcej pedagogów wydaje się dziś zgadzać co do treści pożądanego sposobu myślenia o wychowanku — ma to być człowiek wybierający. W warstwie instrumentalnej wymaga to określonych zabiegów wychowawczych, przygotowujących do świadomego wybierania, posługiwania się różnymi kryteriami, umiejętnościami, uzasadniania swoich wyborów, motywujących do odpowiedzialnego wybierania. Z analizy prawidłowości rozwojowych człowieka wynika, iż określone wartości, możliwie uporządkowane, powinny być wprowadzane i umacniane przez wychowanie. Człowiek, dopóki nie osiągnie etapu autonomii, jest nastawiony i podatny na zewnętrzne wpływy. Pamiętać trzeba, że każda jednostka samorealizuje się w kulturze, która opiera się na założeniach i normach ponadczasowych. U ich podstaw znajduje się transcendentna triada wartości uniwersalnych: prawda, dobro, piękno. Wartości te mogą stanowić źródło zarówno celów edukacji, jak i jej praktycznych realizacji.

Przechodzenie od celów do wyników własnego działania wymaga odporności psychicznej, a nawet gotowości do przeżycia porażki. Ta reguła odnosi się do wszelkich zachowań ludzkich (E.H. Erikson), decyduje o specyfice życia społecznego (teorie konfliktu) i z całą pewnością dotyczy edukacji (paradygmat oporu w pedagogice). Świadomość tego faktu pozwala spojrzeć na efektywność edukacji z punktu widzenia zadań rozwojowych, wskazujących na wyniki uczenia się. Uczenie się odnosi tu do procesu kształtowania tożsamości jako zdobywania doświadczeń, wiedzy, internalizowania norm, wzorów życia.

Zdaniem wielu — jak pisze Bolesław NIEMIERKO (2004, s. 54) — „pedagogika należy do nauk zbyt lotnych. Jej idee szybują w niebo i łatwo giną z oczu, a przyziemne wyniki rozwiewają złudzenia. [...] Czyż nie lepiej, zatem od razu

zając się wynikami, by nie zabrnąć w myślenie życzeniowe? Pedagogice potrzeba ścisłych danych o osiągnięciach uczniów (także w zakresie procesu kształtowania się tożsamości dzieci, młodzieży A. Sz-B), a studenci tej dyscypliny muszą ćwiczyć się w sprawdzaniu i ocenianiu skutków działań edukacyjnych”. W tym kontekście badania nad zadaniami rozwojowymi i ich uwarunkowaniami mogą dostarczyć ścisłych danych o osiągnięciach rozwojowych młodzieży. Trzeba przy tym pamiętać, że zmiany rozwojowe powstają przez uczenie się.

Uczenie się polega na zdobywaniu doświadczeń prowadzących do powstania trwałych zmian w zachowaniu (NIEMIERKO, 2004, s. 18). Zachodzą tu dwa rodzaje procesów psychicznych: proces emocjonalno-motywacyjny (sygnalizujący znaczenie obiektów i zdarzeń oraz mobilizujący organizm do pewnych reakcji) i poznawczy (umożliwiający orientację w świecie poprzez przetwarzanie dostępnych informacji). Działanie edukacyjne może być skierowane na jeden rodzaj procesów uczenia się lub na oba ich rodzaje.

Podejście rozwojowe w pedagogice wydaje się wskazywać na potrzebę działań edukacyjnych zrównoważonych w aspektach emocjonalnym i poznawczym. Ich wynikiem może być zdolność do sprawnego osiągania celów o wysokiej wartości społeczno-moralnej. Między oddziaływaniami emocjonalnymi i poznawczymi panuje harmonia, uzyskiwana dzięki pewnemu ich ograniczeniu.

Mówiąc o uczeniu się, koncentrujemy uwagę na jednostce. Podkreślamy jej aktywny i świadomy udział w internalizowaniu wymagań społecznych, nadawaniu im osobistej, indywidualnej treści¹. Internalizacja wymagań społecznych przez jednostkę (w odniesieniu do zadań rozwojowych) oznacza świadome uwewnętrznianie w okresie rozwojowym norm, wartości, poglądów, zasad społecznych, zahamowań, motywów działania, wzorców kulturowych rodziców, grupy społecznej itp., funkcjonujących później jako system indywidualny.

Człowiek jest przede wszystkim sprawcą, podejmuje wielorakie działania celowe, dzięki którym zaspokaja potrzeby. Podstawowe znaczenie dla przetrwania jednostki mają działania zachowawcze, które zachodzą w stałych granicach wyznaczanych przez naturę i kulturę. Pozwalają one zachować *status quo* i przetrwać w nieprzyjazywnym świecie. Drugim rodzajem aktywności są działania transgresyjne, polegające na celowym przekraczaniu granic dotychczasowych osiągnięć i doświadczeń. Rozróżnienie działań (zachowawczych i transgresyjnych) — dokonane przez Józefa Kozieleckiego² — wskazuje na

¹ Takie podejście jest zgodne z rozumieniem socjalizacji przez Klausa J. TILLMANNA (1996), dla którego nie oznacza ona po prostu (dobrowolnego bądź wymuszonego) przejmowania oczekiwań społecznych do struktur psychicznych, lecz jest procesem aktywnego przyswajania przez człowieka warunków środowiska.

² KOZIELECKI, 1987; w kolejnej pracy poświęconej kwestii transgresji J. KOZIELECKI (1997a) z punktu widzenia psychologii transgresyjnej podkreśla fundamentalne znaczenie podziału na działania ochronne (adaptacyjne) i transgresyjne (transgresja).

swoistą dialektykę ludzkich zachowań. Zgodnie z psychotransgresjonizmem człowiek jest sprawcą transgresyjnym, a dokonywane przez niego transgresje stają się źródłem kultury.

W modelu Roberta J. Havighursta — w przeciwieństwie do modeli poznawczych — podkreśla się kategorię osiągnięć lub wymagań, gotowości do uczenia się. Zadania rozwojowe polegają na trwającym całe życie uczeniu się. R.J. HAVIGHURST (1972, s. 1) ujmuje to następująco: „Życie to uczenie się i rozwój to uczenie się”. Odnosi się to szczególnie do życia i rozwoju jednostki w społeczeństwie nowoczesnym. Przez całe życie trwają bowiem procesy socjalizacji, wymagające od jednostki twórczej adaptacji. Model ten kwestionuje — jak sądzę — zasadność edukacji ujętej wyłącznie jako nauczanie, opisanego jednostronnie z perspektywy oddziaływania czynników zewnętrznych (dominacji, przymusu), w kategoriach przekazywania i przyswajania wiedzy, a także edukacji ujętej wyłącznie w kategoriach wyzwalania i uwalniania od wszelkich nacisków. Pozwala dostrzec dialektykę w rozwoju indywidualnym i życiu współczesnych społeczeństw. Kategoria zadania rozwojowego w ujęciu R.J. HAVIGHURSTA (1972, wstęp, s. VI) jest konceptem zajmującym środkowe położenie między dwiema opozycyjnymi teoriami w edukacji: edukacją emancypacyjną i edukacją adaptacyjną.

Zmiany rozwojowe rodzą nowe potrzeby, nowe zadania jednostki do wykonania (TOMASZEWSKI, red., 1975, s. 504), nowe czynności do wykonania w pedagogice (OKOŃ, 1987, s. 359). Opanowanie zadań rozwojowych kolejnych faz oznacza postęp w rozwoju indywidualnym — osiąganie nowego etapu rozwoju *Ja* (ERIKSON, [1950] 2000) i nowej formy adaptacji (PIAGET, 1966a, 1966b). Jest to zarazem osiąganie właściwego dla danej fazy przystosowania społecznego i psychicznego. Zmiany rozwojowe psychiki i zachowania umożliwiają zatem jednostce twórczą adaptację (OBUCHOWSKI, 2000³) i samorealizację, dokonującą się w kontekście potrzeb, wzrostu i zmian funkcjonowania organizmu (ERIKSON, 1994), w warunkach społeczeństwa i jego kultury (LINTON, 2000). Dysponowanie potencjałem jednostki (właściwości biopsychiczne, genealogia historyczna, kultura) pozwala jej na wykraczanie poza oswojony świat i dokonywanie jego zmiany. Transgresja⁴ jako działanie, które polega na tym, że człowiek najczęściej celowo i świadomie przekracza dotychczasowe granice materialne, symboliczne i społeczne, z pewnością niesie wiele szans (jest wartością), ale również różnorodne zagrożenia (trwanie w swoim własnym, oswojonym kontekście).

Problem edukacji jest obecnie bardziej złożony i skomplikowany niż kiedykolwiek. Już w latach dziewięćdziesiątych zauważała to m.in. Hannah ARENDT (1994, s. 231), zdaniem której: „[...] edukacja w świecie współczesnym z samej swej natury nie może wyrzec się ani autorytetu, ani tradycji, niemniej musi przebiegać w świecie, którego struktury nie wyznacza już autorytet i nie spaja

³ O zmianach w kulturze i relacjach natura — kultura szerzej: OBUCHOWSKI, 2000.

⁴ Rozumienie transgresji przyjmuję za J. KOZIELECKIM (1999, s. 244). M. Foucault uważa, że transgresja przybiera postać wiedzy i władzy; por. LEMERT, GILLAN, 1999.

tradycja”. W tym kontekście podjęcie próby kontynuacji wątku dialektyki rozwoju i wychowania, odwoływanie się przy tym do kategorii zadań rozwojowych, jest istotne zarówno ze względu na potrzebę określenia skuteczności edukacji w zakresie zaspokojenia potrzeby tożsamości, jak i wskazania na skomplikowane mechanizmy jej kształtowania. Skuteczność edukacji skupia uwagę na wytworach i osiąganych skutkach działania wychowawczego. W takim ujęciu skutkiem procesu edukacji jest realizacja zadań rozwojowych (w tradycyjnym ujęciu charakteru), a ostatecznym rezultatem — zdobywanie, osiąganie tożsamości. Utożsamianie istoty wychowania z wynikiem dalekie jest od adaptacyjnych ujęć E. Durkheima, F. Znanieckiego⁵, wskazuje bowiem na aktywistyczne ujęcie podmiotu uczestniczącego w stawianiu się. W przekonaniu Anthony GIDDENSA (2002, 2003,) jednostka nie jest „pionkiem” determinowanym przez warunki strukturalne, lecz istotą myślącą, refleksyjną, o znacznym stopniu autonomii i samoświadomości przybierającej różne formy — od „świadomości praktycznej”, wyrażonej w codziennych rytuałach, aż po „świadomość dyskursywną”, przejawianą w dialogu, dyskusji, tekście.

Z punktu widzenia pedagogiki interesujące i pożyteczne jest dostrzeżenie nieuchronności konfliktu zadań wychowawcy i wychowanka. Zadania rozwojowe są zadaniami do wykonania przez ucznia, zadaniami pomocniczymi dla edukacji, której dalekosiężnym celem jest kształtowanie tożsamości jednostki. Pomysłne wypełnianie zadań wymaga spełnienia określonych warunków zarówno fizjologicznych, psychologicznych, jak i społecznych. Zapewnienie odpowiednich warunków życia i stymulacji ze strony środowiska edukacyjnego, względnie trwałych i przewidywalnych stosunków społecznych — to zadanie nie tylko dla edukacji szkolnej, ale dla wszystkich instytucji, którym zależy na kształtowaniu młodego pokolenia. Szkoła bowiem dzieli swoje zadania z rodziną i szerszym środowiskiem społecznym ucznia.

Na tle poczynionych rozważań teoretycznych oraz wyników badań własnych dostrzec można potrzebę włączenia kategorii zadań rozwojowych do strategii badawczej pedagogiki ogólnej w perspektywie rozwojowej. W ich kontekście postulować można analizę edukacji szkolnej w kontekście zadań rozwojowych — jako normy pedagogicznej.

Wypełniając zadania rozwojowe, jednostka osiąga poczucie własnego rozwoju, adekwatności ze standardami społecznymi i samoakceptację. Sprzyja to konstruktywnym zmianom w psychice i funkcjonowaniu człowieka. W rozwijaniu, wzmacnianiu potencjału rozwojowego pomocna jest edukacja dostrzegająca potrzeby jednostek, dialektykę procesów asymilacji i transgresji, odkrywająca ukrytą zasadę spójności między nimi i wreszcie określająca swoją postawę wobec nich, nadającą im znaczenie i wartość.

⁵ W ich ujęciu przystosowanie się wychowanka do społeczeństwa ma charakter adaptacyjny i wiąże się z aksjologizmem socjologicznym. DURKHEIM, 1926, s. 49; ZNANIECKI, 1930, s. 22.

Dla edukacji szkolnej koncepcja zadań rozwojowych wiąże się z dużym potencjałem nowych możliwości. Stanowi konstrukt pozwalający zrozumieć dwa nieprzystające do siebie sposoby wyjaśniania procesu kształtowania się tożsamości — socjologiczny i psychologiczny. Pozwala również poznać klucz do tajemnicy kształtowania tożsamości jednostki — rozwój odbywa się mianowicie poprzez uczenie się, a towarzyszące mu napięcia i konflikty wewnętrzne i zewnętrzne są jego siłą sprawczą. Realizacja zadań rozwojowych służy zaspokajaniu potrzeb psychicznych oraz zapewnia harmonijny i zrównoważony rozwój systemu psychicznego.

Zaspokajanie potrzeb stanowi doniosły aspekt podporządkowania konsumpcji i procesów rozwoju jednostki procesom rozwoju społeczeństw, stwarza trwałe warunki rozwoju jednostek i grup. Szczególnie ważne dla integracji skutków zaspokajania potrzeb są konflikty występujące między potrzebami lub kompleksami potrzeb, między potrzebami otoczkowymi i potrzebami pozornymi (J. Szczepański twierdzi, że jest to raczej konflikt między wartościami, a nie między potrzebami). Na poziomie współczesnych społeczeństw masowej konsumpcji ten konflikt wartości staje się jednym z podstawowych dla określenia sposobu życia, a więc także losu jednostek i całych społeczności⁶.

Teoria rozwoju psychospołecznego E.H. Eriksona oraz wyrosła na jej gruncie koncepcja zadań rozwojowych R.J. Havighursta mają znaczący wkład w wyjaśnienie procesu kształtowania się tożsamości w warunkach edukacji szkolnej i konsumpcji współczesnych społeczeństw. Wskazują one bowiem na istnienie stałych antagonizmów między własnym dążeniem psychodynamicznym a koniecznością przystosowania się, przy czym podstawą przystosowania jest więź. Wiąż społeczna stanowi istotny zasób społeczny, ważny składnik kapitału podmiotowości (szerzej jest to ujmowane w socjologii; zob. m.in. SZTOMPKA, 1997). Działanie jednostki polega na samodzielnym i aktywnym interpretowaniu oraz na konstruowaniu własnych poglądów w nieustannym sporze z otoczeniem społecznym.

8.2. Punkty oparcia w kształtowaniu się tożsamości

Uproszczeniem byłoby sądzić, że myślenie i planowanie przyszłości jest funkcją wieku i normatywnych zadań rozwojowych. Proces ten okazuje się bardziej złożony — kształtuje się zawsze w określonej rzeczywistości socjokulturowej. Różne poziomy kontekstu socjokulturowego tworzą różne warunki za-

⁶ Na ten temat J. SZCZEPAŃSKI wypowiadał się w pracy *Konsumpcja a rozwój człowieka* (1981).

chowania i rozwoju, wpływają bezpośrednio poprzez indywidualne doświadczenia na zachowania i realizację zadań rozwojowych. Według licznych badań socjokulturowych i antropologicznych społeczne, ekonomiczne i polityczne własności kultur mogą przyspieszać lub opóźniać proces nabywania doświadczeń społecznych.

Kwestią zasadniczą w kształtowaniu się tożsamości jest zatem pytanie o mocne punkty oparcia w przepracowywaniu zadań rozwojowych. Czy jest to uniwersalna i nieuchronna prawidłowość rozwojowa? Czy tkwią one w otoczeniu społecznym (rodzina, szkoła, społeczność lokalna, społeczeństwo globalne), a wobec tego są zależne od kultury (miejsca, czasu)? Czy może stawiać je świadoma swego rozwoju jednostka?

Punktem wyjścia do prowadzonych tu rozważań jest przyjęcie — na podstawie wyników badań własnych — tezy, że rozwój indywidualny człowieka w jego specyficznych ludzkich aspektach polega na internalizacji tych cech i zdolności, których nośnikiem staje się społeczeństwo wraz ze swoją kulturą i potencjałem społeczno-gospodarczym.

Spółeczeństwo, lansując określone kulturowe modele życia ludzkiego, wzory konsumpcji, stwarza warunki — materialne, prawne, aksjologiczne, kulturowe — niezbędne do przepracowania zadań rozwojowych. Zaspokajanie potrzeb — w myśl antropologicznej teorii konsumpcji Jana SZCZEPAŃSKIEGO (1981, s. 19) — prowadzi do kształtowania się sposobów zachowań, myślenia o świecie i sensie życia, ma oczywisty wpływ na stan organizmu, zdrowia, zdolności i wolę pracy, stosunek do *Innych*. Niemożność wypełniania zadań rozwojowych zgodnie z akceptowanymi standardami staje się źródłem frustracji egzystencjalnej, zakłóceń poczucia tożsamości i utraty poczucia sensu życia przez tworzące to społeczeństwo jednostki, ale zarazem może prowadzić do innowacji, intensyfikacji działań ludzkich. Procesy te obejmują bądź pewne tylko segmenty populacji, bądź ich większość.

Konsekwentnie należy przyjąć, że przebieg, kierunek i efekty procesu rozwojowego jednostki są uwarunkowane właściwościami, charakterem i wartościami charakterystycznymi dla kultury, w jakiej jednostka wzrasta, oraz warunkami i zasadami procesu rozwojowego, którego częścią są owe procesy przyswajania kultury. Nie będę tej kwestii rozwijać, gdyż została ona opisana w literaturze psychologicznej (LEONTIEW, 1951; ŁURIA, 1976; WYGOTSKI, 1971; 1978; BRZEZIŃSKA, 2000b; PRZETACZNIK-GIEROWSKA, TYSZKOWA, 2002, s. 105—22).

W podjętych tu rozważaniach deklarowane poczucie zachowań tożsamościowych młodzieży w danej kulturze traktowane jest jako empiryczny wskaźnik rezultatów procesów wychowawczych. Powodzenie w rozwiązaniu zadania rozwojowego wiąże się z tzw. momentem wyuczalności, określanym zarówno przez czynniki motywacyjne: potrzeby, czynniki rozwoju, dominujące w każdej fazie (ERIKSON, [1985] 2002), jak i przez fizjologiczną dojrzałość jednostki oraz społeczne presje (oczekiwania społeczne). Bardzo trudno jest rozdzielić to, co

jest efektem zamierzonych, zorganizowanych wpływów zawodowych wychowawców, od wpływów wychowawców nieprofesjonalnych i naturalnych oraz niekontrolowanych typów środowiska lokalnego, ustroju ekonomicznego i politycznego, kultury i zastanej cywilizacji. Tę wielowymiarowość procesów i skutków rozwoju człowieka wielokrotnie zauważano. Bardziej lub mniej jednostronnie zaakceptowano wpływ szczególnego wycinka czynności, zdarzeń, czynników czy warunków na osobowość będącą efektem wychowania. Na całościowe ujęcie wyznaczników i uwarunkowań kształtowania się tożsamości człowieka pozwala Teoria Zachowań Tożsamościowych T. Lewowickiego, do której wielokrotnie odwołuję się w tej pracy.

W rozważaniach o zadaniach rozwojowych / tożsamości przyjmuję, że obraz siebie kształtuje się pod wpływem aktywności własnej jednostki, warunków życia i edukacji, jakie stwarza / współtworzy środowisko socjokulturowe. To właśnie owa specyfika socjalizacyjna kształtuje swoiste poczucie odrębności i auto-identyfikacji jednostki, rodzi pewne zachowania i dążenia społeczne (szeroko na ten temat: GALDOWA, 2000, s. 201—202; WITKOWSKI, 1988b, s. 113—120). W kulturowo-procesualnym rozumieniu tożsamość bywa traktowana jako niezwykle złożony efekt (wytwór) oddziaływania dziedzictwa kulturowego (NIKITOROWICZ, 1995b), zewnętrznego i wewnętrznego procesu komunikowania się z *Innym*.

Złożoność tych czynników nabiera szczególnego znaczenia w odniesieniu do młodego pokolenia. Jest ono podatne zwłaszcza na dokonujące się przemiany. Żywo reaguje na wszelkie bodźce współtworzące nową jakość życia, głównie warunki socjokulturowej i ekonomicznej rzeczywistości. Oddziaływanie to odnajduje swoje odzwierciedlenie w zachowaniach tożsamościowych związanych z wypełnianiem zadań rozwojowych. Wiąże się ono z poczuciem przynależności, ze zdolnością i gotowością do podejmowania określonych ról społecznych, z rodzajem i mechanizmami komunikacji społecznej.

Wyniki przeprowadzonych badań pozwalają dostrzec, że proces kształtowania się tożsamości współczesnej młodzieży jest nieodłącznie związany z postulowanym modelem życia społecznego. Wyznaczniki tego procesu można odnaleźć we właściwościach biopsychicznych poszczególnych jednostek, w poziomie i standardach życia, edukacji, zdolności do realizowania wyznaczonych przez młodzież celów i dążeń życiowych w ważnym momencie społecznej egzystencji, jakim jest adolescencja.

Główne czynniki konstytuujące tożsamość badanej młodzieży mają swe źródła w licznych mikro-, mezo- i makrostrukturalnych uwarunkowaniach rozwoju społecznego, kulturowego i gospodarczego, swoistych dla regionu zamieszkania. Z tego punktu widzenia za ważne można uznać wyniki przeprowadzonych badań wskazujące na związki między szeroko rozumianymi społecznymi warunkami edukacji (potencjał społeczno-kulturowy, gospodarczy, społeczne sytuacje rozwoju) a kształtowaniem się tożsamości. Związki te ilustrują sens tezy o ciągłości i zmianie tożsamości.

Wyniki przeprowadzonych badań świadczą o niezmienności społecznego znaczenia poszczególnych wyznaczników poczucia tożsamości. Istnieją stałe elementy, obszary zachowań tożsamościowych w strukturze tożsamości, które determinują nabywanie konkretnych, nieodzownych dyspozycji przez uczenie się, ćwiczenie, a tym samym wyznaczają tożsamość. Uzyskane wyniki wskazują na istotną zmianę w hierarchii wyznaczników tożsamości. Każdy podmiot przyswoił sobie określoną kulturę i wyraża ją w subiektywnym odczuciu w sposób unikalny i swoisty. Podstawą tożsamości — obok tradycji, autorytetu, prawdy objawionej czy nawet rozumu — stają się własne potrzeby i doświadczenie. To one są źródłem samowiedzy i stanowią układ odniesienia wobec innych ludzi. Zachowanie swoistej homeostazy czynników tożsamościowych⁷ jest ważnym elementem zachowań tożsamościowych. Skomplikowana ich organizacja tworzy układ utrzymujący się w stanie równowagi. Stan ten utrzymuje się za pomocą układu sterowania. W relacjach z otoczeniem ustala się stan zrównoważenia (TOMASZEWSKI, 1963, s. 260). W każdym typowym stadium rozwoju wychowanek realizuje równowagę dynamiczną⁸, osiąga przejściowy pułap doskonałości, zmierza do pewnego stylu życia. Pozwala to zarówno jednostkom, jak i grupom społecznym zachować pewną stabilność w zakresie preferowanych wartości, przyjmowanych postaw, przejawianych zachowań społecznych i wyznaczanych celów.

Tożsamość jest kategorią osadzoną pomiędzy tym, co subiektywne, a tym, co obiektywne⁹. Z przyjęciem takiego rozumienia tożsamości łączy się zwracanie uwagi na konieczność zachowania przez jednostki, grupy zbiorowości ciągłości pokoleniowej i równowagi biopsychicznej. Zachowanie równowagi jest możliwe zarówno dzięki oddziaływaniu elementów dziedzictwa kulturowego, specyfice oraz proporcjom elementów składowych danej kultury, kontaktom jednostki, grupy z innymi kulturami, jak i aktywności własnej podmiotu. W Teorii Zachowań Tożsamościowych (TZT) T. Lewowickiego tożsamość zawsze jest dążeniem do ciągłości i syntezy.

Z punktu widzenia pedagogiki istotny wydaje się mechanizm społecznego „zakotwiczenia”, pozornie pozostającego w sprzeczności z jednostkową autonomią w ramach społeczności rodzinnej, lokalnej, szkolnej, klasowej itp. Jednostka może bowiem realizować się jedynie jako członek społeczności. Jej egzystencja nie jest nastawiona tylko i wyłącznie na konkurencję, lecz także na

⁷ Zagadnienie homeostazy społecznej w odniesieniu do człowieka opisuje m.in. YOUNG, 1978, s. 138—141. Podają za: SCHULZ, 1996, s. 139—142. T. Lewowicki zwraca uwagę na swoistą homeostazę czynników tożsamościowych.

⁸ Kwestię tę podnosi się w odniesieniu do wychowania genetycznego; por. DEBESSE, 1982, s. 17—33.

⁹ Osadzone w badaniu stereotypów i autostereotypów subiektywne rozumienie tożsamości, obiektywne natomiast w zapisie sposobów zachowania przez daną zbiorowość istnienia i ciągłości gatunku oraz równowagi biopsychicznej; por. KWAŚNIEWSKI, 1982, s. 255—256; 1986, s. 12.

zachowanie warunków współlistnienia. Proces kształtowania tożsamości przebiega z uwzględnieniem pozostawania w relacjach z *Innymi*. Społeczne współlistnienie autonomicznych systemów (indywidualności, osobowości) jest podtrzymywane przez komunikowanie się (por. RETTER, 2004). Podstawowym rozróżnieniem proponowanym przez Marię Jarymowicz (przyjętym za J. Turner) są dwie formy tożsamości człowieka: osobista i społeczna. Tożsamość osobista zakotwiczona jest w potrzebie unikalności; tożsamość społeczna zasada się na potrzebach przynależności i podobieństwa do *Innych* (por. JARYMOWICZ, CODAL, 1979, s. 41—45; JARYMOWICZ, 1984, s. 53—74). Błędem byłoby przypuszczać, że jednostka interesuje się tylko wykształceniem autonomii, swojej niezależności, równie ważna jest dla niej więź z najbliższymi. Podstawowymi potrzebami, będącymi wyznacznikami jej tożsamości, są pragnienie przynależności (przynależności do *My*, identyfikacji, więzi, bliskości, pragnienie zatem bycia akceptowanym przez *Innych*) oraz pragnienie niezależności, samodzielności, własnej unikalności. Między tymi potrzebami istnieje nieustanne napięcie. Wchodzą one ze sobą w konflikt. Procesy te stanowią o opanowywaniu zadań rozwojowych, a w efekcie — o kształtowaniu się tożsamości.

W kontekście prowadzonych tu rozważań dotyczących kształtowania się tożsamości jako zadania do wykonania przez jednostkę rodzi się pytanie o rolę i znaczenie, udział edukacji szkolnej w tym procesie. Wydaje się, że edukacja jest jednym z układów sterujących tym procesem. Edukacja jawi się nie tylko jako przestrzeń represji systemowej, ale także jako pole do zdobywania doświadczeń, wiedzy, tworzenia zachowań emancypacyjnych, konfliktu wewnętrznego i zewnętrznego. Poznawcza wartość, atrakcyjność takiego ujęcia wynika z odejścia od jednostronnego traktowania edukacji wyłącznie jako oddziaływania czynników zewnętrznych na rozwój jednostki, ale także jako czynnika pobudzającego zachowania emancypacyjne i transgresyjne jednostek.

Tendencje ustrojowe, ekonomiczne, zmiany w szeroko pojętym „systemie edukacji” stanowią inspirację do kształtowania programu edukacji szkolnej, zgodnie z tendencjami i zadaniami edukacji europejskiej. Władze rozszerzającej się Unii Europejskiej dostrzegają znaczenie kształtującej się tożsamości jednostki oraz rolę jej współuczestniczenia w procesie integracji.

Żyjemy w trzech wymiarach czasowych: przeszłości, teraźniejszości i przyszłości. Procesy samorealizacji mają wymiary jednostkowe i zbiorowe, zależą od zmobilizowania potencjału ludzkiego, skierowania go na rzecz pożądaných zmian i pozytywnych wartości.

8.3. Antynomie przestrzeni wychowania – wolność i przymus w przestrzeni społecznej szkoły

W opracowaniu tym wielokrotnie, opierając się na dowodach empirycznych, zwracałam uwagę na to, iż szkoła jest miejscem istnienia napięć, wewnętrznych sprzeczności, konfliktów zakłócających i zarazem przywracających równowagę. Zgodnie ze znanym w psychologii podejściem równowaga stanowi warunek konieczny rozwoju, do którego organizm nieustannie dąży. Odwołać się w tym miejscu można do mechanizmów zaspokajania potrzeb psychicznych (por. TOMASZEWSKI, red., 1975). Potrzeby wywołują popędy, które przekształcają się w motywacje, dążenia i aspiracje. Zaspokajanie potrzeb psychicznych zapewnia harmonijny i zrównoważony rozwój systemu psychicznego.

Sytuacja rozdzwienku między zadaniami szkoły, którymi są: zachowanie i przestrzeganie norm życia społecznego, jak i wyzwianie jednostki, przygotowanie do zmieniającej się rzeczywistości (KUPISIEWICZ, 1988, s. 253), powoduje nieustanne doświadczanie ambiwalencji. Jednoczesna realizacja obu zadań szkoły jest trudna z uwagi na specyficzne zadania rozwojowe młodzieży oraz złożoność, wielowymiarowość współczesnej rzeczywistości.

Rozziew w edukacji pomiędzy podejściem indywidualistycznym i kolektywistycznym skutkuje kreowaniem sytuacji wolności i przymusu, autonomii i władzy. Wzorce spójności i konflikty — jak twierdzi Samuel P. HUNTINGTON (2003) — kształtują także kulturę i tożsamość kulturową. Znaczenie antynomii¹⁰ podkreślone jest także w psychologii. Zauważa się, iż podstawowe znaczenie ma rozróżnienie działań zachowawczych i transgresyjnych oraz poznanie ich mechanizmów (KOZIELECKI, 1987, 1997a, 1997b).

Człowiek ma zróżnicowane potrzeby¹¹. Potrzeba życia we wspólnocie z *Innym* występuje jednocześnie z potrzebą odróżnienia się od *Innych* — indywidualności. Zagadnienie to ilustruje m.in. koncepcja potrzeb Abrahama H. MASŁOWA (1986, s. 42), wskazująca zarówno na potrzebę przynależności, jak i na potrzebę samourzeczywistnienia lub samorealizacji — jako dążenie do rozwoju swoich możliwości. Podobnie wypowiada się E.H. Erikson, według którego tożsamość zamyka się w stwierdzeniu: „jestem tym *My*, które kocham”. Wyraźnie pojawiają się tu wątek indywidualny i wątek wspólnotowy. *Ego* — w podejściu E.H. Eriksona — jest rozpatrywane jako swoisty obszar mediacji

¹⁰ Antynomia — sprzeczność wewnętrzna; rozumowanie pozornie poprawne, ale prowadzące do sprzeczności; sprzeczność między dwoma równie uzasadnionymi twierdzeniami; por. KOPALIŃSKI, 1989, s. 36.

¹¹ T. TOMASZEWSKI (red., 1975, s. 405) twierdzi, że liczba potrzeb człowieka jest nieograniczona, ponieważ nieograniczona jest liczba różnorodnych zależności między procesami zachodzącymi w nim samym.

między organizmem a wymogami życia społecznego, obszar, w którym następuje ustalenie pewnej formuły egzystencji jednostki.

W ramach socjologii (teorie konfliktu, Simmel) także akcentuje się istnienie antynomii, ambiwalencji.

Przestrzeń społeczna szkoły jest niejednolita pod względem treści i szans edukacyjnych. Stwarza zarówno szanse, jak i bariery rozwoju jednostki (por.: KWIECIŃSKI, 1992; SZYMAŃSKI, 1998; BILIŃSKA-SUCHANEK, 2000; WITKOWSKI, 2000a).

Cały system społeczny szkoły dostarcza wielu alternatywnych wzorów zachowań społecznych, wytwarza pulę możliwości, ale wybór zachowania zawsze zależy od jednostki.

Zarówno myślenie pedagogiczne oraz praktykę edukacyjną, jak i życie społeczne cechuje skłonność do popadania w jednostronne redukcje. Diagnoza współczesnych społeczeństw wskazuje np. na zanik wspólnotowości na rzecz indywidualizmu i interesów jednostek¹². Narastający w różnych krajach niepokój związany z erozją systemów demokratycznych i gwałtownym rozwojem indywidualizmu każe zwrócić uwagę na kulturę społeczną. Wszystko to skłania do sformułowania tezy, iż problemem współczesnej edukacji staje się pogodzenie sytuacji „bycia” we wspólnocie z rozwojem indywidualności. Dla edukacji jest to wyrazne wyzwanie tworzenia konstruktywnych wspólnot, które zapewnią właściwe otoczenie dla kształtującej się indywidualności (por. SZCZUREK-BORUTA, 2006b).

Doceniając niezmiennosć i trwałość dwóch fundamentalnych elementów życia ludzkiego: natury i kultury, uznając dwoistość strategii ludzkiego życia: indywidualizm / kolektywizm, orientacji edukacyjnych: podmiotowość / przedmiotowość, można zastanawiać się nad ich wzajemnym stosunkiem oraz nad znaczeniem dla edukacji.

Racjonalna i odpowiedzialna edukacja, stawiająca sobie za cel wychowanie ku samoświadomości i wspólnotowości, wymaga rozumienia znaczenia i wykorzystania antynomii istniejących w rozwoju indywidualnym, w życiu społecznym i kulturze, dla pomyślnego kształtowania tożsamości młodego pokolenia.

W kwestii sporu o to, czy procesy edukacji powinny być podporządkowane zasadzie autorytetu czy permissywności, wypowiada się E.H. Erikson, wskazując, że autorytatywność oraz permissywność są dwiema stronami tego samego modelu, tą samą ramą umysłową (ERIKSON, 1970a, s. 48; podają za: WITKOWSKI, 2000b, s. 106—107).

Empiryczny obraz szkoły uzyskany w wyniku przeprowadzonych badań własnych wskazuje na istniejące antynomie. Przestrzeń społeczną szkoły — z jednej strony — konstruują instytucjonalnie struktury ról w niej zakotwiczone

¹² Diagnoza stanu wychowania obywatelskiego realizowanego w Polsce w liceach ogólnokształcących wskazuje na bierność społeczną, niechęć do działań wspólnotowych współczesnej młodzieży polskiej. Na ten temat wypowiadam się w oddzielnym opracowaniu: SZCZUREK-BORUTA, 2005c.

(częste doświadczanie ambiwalencji ról), oddziałujące, w myśl teorii tradycyjnych, w sposób represyjny, stanowiące zagrożenie dla rozwoju tożsamości, z drugiej zaś strony — sytuacje dające możliwość eksperymentowania z różnymi rolami społecznymi.

Wyniki przeprowadzonych badań własnych potwierdziły występowanie w szkole średniej jasno określonych i uzasadnionych zasad¹³.

W odniesieniu do edukacji szkolnej można przyjąć założenie, że gotowość ucznia do spełniania wymogów i oczekiwań formułowanych pod jego adresem przez szkołę pociąga za sobą akceptację szkoły jako środowiska, które jest organizowane w sposób sprzyjający realizacji tych wymogów. Zależność tę można zatem rozpatrywać jako pewien przypadek ogólnej zasady wpływu motywacji na procesy spostrzegania (szerzej: REYKOWSKI, 1970). Normy regulujące życie szkoły, kontakty nauczyciela z uczniami oraz relacje pomiędzy uczniami wynikają zatem z potrzeb jednostki i motywacji. Na tej podstawie kształtuje się obraz człowieka, a także — być może — natura człowieka, która krystalizuje się i krzepnie.

Warto podkreślić, że we wszystkich badanych strefach centrum i pograniczy Polski występuje podobieństwo w ocenach tej kwestii przez młodzież. W szkole średniej obowiązują — w poczuciu młodzieży — jasno określone i uzasadnione zasady. Jak sądzę, są one zaprogramowanymi formami nacisku (przymusu) wywieranego przez społeczność szkoły na jednostkę. Działania zachowawcze wypełniające szkolną codzienność, zachodzą w stałych granicach wyznaczanych przez naturę i kulturę. Reguły zbiorowe uruchamiane przez społeczność szkolną są potrzebne nie tylko dla celów organizacyjnych, ale także dla rozwoju. Jednostka najpierw musi być przedmiotem oddziaływań, mieć jasno określone zasady i normy, by w efekcie poprzez akty oporu osiągnąć autonomię. Wolność i swoboda, oczywiście w granicach potrzeb i możliwości rozwojowych jednostki, są potrzebne do zdobywania kompetencji emancypacyjnych. W osiąganiu swoich celów jednostka może stawiać opór próbom i formom nacisku zewnętrznego. Opór ten jest istotny ze względu na działania transgresyjne, bo zwiększa motywację do realizacji bardziej ambitnych zadań (znaczenie oporu podnosi Ewa BILIŃSKA-SUCHANEK).

Badana młodzież ma poczucie, że przymus nie jest podstawową zasadą panującą w szkole (ZM59) — średnia odpowiedzi poniżej 2,0. Brak przymusu nie oznacza jednak bezwarunkowej wolności. Młodzież wskazując na jasno ustalone zasady i normy występujące w szkole, traktuje je jako zasady porządkujące przestrzeń, w której żyje. Zasady te stanowią trwałe punkty odniesienia i — cokolwiek by o nich mówić — są formami nacisku na jednostki.

¹³ Obecność jasno określonych i uzasadnionych zasad w szkole (ZM55) — w poczuciu młodzieży — osiąga wartość powyżej 2,0. Odpowiedzi młodzieży mieszczą się w przedziale 1—3 (przy punktacji 1 — fałsz, 2 — nie wiem; 3 — prawda).

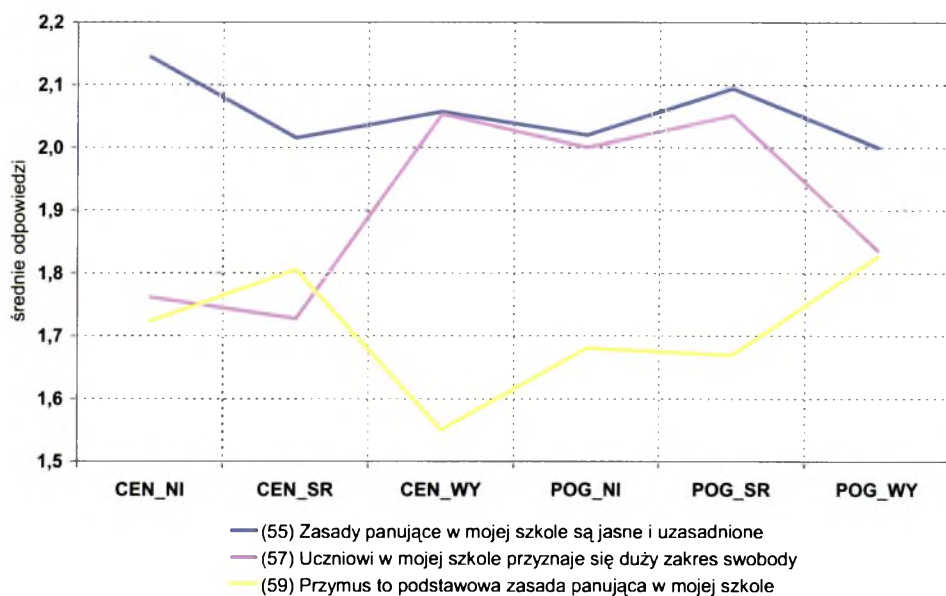
Wśród tych zasad — według wyników badań jakościowych — znalazły się współpraca i współdziałanie, poważanie, szacunek dla kogoś, wytrwałość w dążeniu do celu, odpowiedzialność, koleżeństwo, przyjaźń, wolność, przymus, wiedza, władza. Wskazane zasady ujawniają sprzeczności potrzeb, interesów, wartości.

Młodzież, podobnie jak w przypadku przymusu, ma niskie poczucie przyznawania dużego zakresu swobody w szkole (ZM57) — średnia odpowiedzi poniżej 2,0¹⁴. Przebieg wykresu ilustrującego te kwestie (rys. 8.1.) w czytelny sposób pokazuje symetryczność przymusu i wolności jako antynomii istniejących w przestrzeni społecznej szkoły średniej. Wypowiedzi badanej młodzieży wskazują na oscylację w ambiwalencji — używając terminu zaczerpniętego od Janusza GNITECKIEGO (1994b, 1998, 2004) — oznaczającą chwieianie się w wyborze między dwiema możliwościami lub też skłanianie się raz w jedną, raz w drugą stronę. Kwestie te zanalizowałam w rozdziałach wcześniejszych.

W opracowaniu tym wielokrotnie wskazywałam na sens teoretyczny i przydatność socjologicznej perspektywy konfliktowej, posługującej się kategorią ambiwalencji. Wyniki przeprowadzonych badań świadczą o tym, że w edukacji mamy do czynienia z ambiwalencją, która wyraża się w napięciu dwóch wzajemnie przeciwstawnych tendencji stanowiących o rozwoju człowieka: przymusu, przyjmującego formę zasad porządkujących i dających podstawę kompetencji, oraz wolności, sprzyjającej rozwijaniu kompetencji emancypacyjnych, indywidualizacji, przejawianiu aktów oporu. W sytuacji, gdy wzorce zachowania (zasady panujące w szkole) są ostre, jasne, pozostające w konflikcie z sobą bądź z potrzebą autonomii jednostki, powstaje niezgoda na zaistniałe warunki. Ta niezgoda służy rozwojowi, uruchamia bowiem akty oporu. Rozwój tożsamości jest procesem dynamicznym, dokonującym się poprzez pokonywanie napięć.

Dialektyka przyjmuje założenie o istnieniu tendencji zmierzających równocześnie w kierunku porządku i dezorganizacji. Według teorii konfliktu (SIMMEL, 1956) tendencja ta jest motorem dziejów. W kontekście zgromadzonych danych empirycznych i przedstawionych wyników badań wskazać można na dialektykę cechującą przestrzeń społeczną szkoły (dane empiryczne poświadczają istnienie etosu, jasnych zasad, konfliktów wartości i interesów, kryzysów). Kwestię tę można rozpatrywać także z punktu widzenia dialektyki negatywnej (ADORNO, 1986), która nie uznaje syntezy i pogodzenia, podziela zamiłowanie do paradoksu, perspektywę widzenia sytuacji człowieka jako zdeterminowanej przez rozpacz i absurd.

¹⁴ Układ odpowiedzi „prawda” — „fałsz” w przypadku przymusu (prawda — 347, fałsz — 715) i wolności (prawda — 480; fałsz — 589) wskazuje na dobre zrozumienie badanej kwestii przez młodzież i brak przypadkowości w odpowiedziach.



Rys. 8.1. Zasady, wolność i przymus w szkole w odczuciach młodzieży z centrum i pograniczy Polski, ze stref o zróżnicowanym rozwoju społeczno-gospodarczym, $N = 1232$

CEN_NI: strefa o słabym rozwoju społeczno-gospodarczym, centrum (województwo świętokrzyskie)

CEN_SR: strefa o średnio intensywnym rozwoju społeczno-gospodarczym, centrum (województwo łódzkie)

CEN_WY: strefa o intensywnym rozwoju społeczno-gospodarczym, centrum (województwo wielkopolskie)

POG_NI: strefa o słabym rozwoju społeczno-gospodarczym, pogranicze (województwo podlaskie)

POG_SR: strefa o średnio intensywnym rozwoju społeczno-gospodarczym, pogranicze (województwo lubuskie)

POG_WY: strefa o intensywnym rozwoju społeczno-gospodarczym, pogranicze (województwo śląskie)

Dialektyka negatywna¹⁵ pokazuje, że tylko w dokonanej syntezie, w połączeniu sprzecznych momentów, ujawnia się ich dyferencja¹⁶. Kiedy jakaś kategoria w negatywnej dialektyce zmienia się, również konstelacja wszystkich kategorii ulega zmianie, a tym samym przekształca się każda z nich. „Istotę można rozpoznać tylko po sprzeczności między tym czym istnienie jest, a czym utrzymuje, że nie jest” (ADORNO, 1986, s. 232). Odnosząc to do tożsamości, należy zauważyć, że tożsamość trzeba utrzymywać w oporze, jeśli ma przejść w to, co jest wobec niej inne (ADORNO, 1986, s. 388).

Empiryczny obraz edukacji szkolnej nie uwidacznia jednostronności form działania (przymus — wolność), mających zresztą swoją tradycję. Nieskuteczna, w tym świetle, okazuje się zatem jednostronność polityki narzucania współczesnej szkole wyłącznie rozwiązań o charakterze wyzwalań bądź przymusu.

Społeczne sytuacje rozwoju są okazją zarówno do wyzwalań, poszukiwania własnych rozwiązań, jak i do podporządkowywania się. Sprzyjają zmaganiu się z różnymi konfliktami, spięciami, w następstwie czego jednostka podejmuje

¹⁵ Dialektyka negatywna godzi w tradycję, gdyż już od Platona intencją dialektyki jest osiągnięcie czegoś pozytywnego środkami umysłowej negacji.

¹⁶ Dyferencja — różnica, różnicowanie, odraczanie. Podają za: KOPALIŃSKI, 1989, s. 130.

wysiłek stawania się. Mechanizm takich zmian dostrzeżony został w psychologii. Przykładowo, Józef Koziński stwierdza, że kiedykolwiek powstaje rozbieżność między rzeczywistym stanem a aspiracjami, rodzi się napięcie energetyczne, motywacyjne¹⁷, które pobudza do działania, do formułowania bardziej wartościowych rozwiązań. Człowiek z pewną tolerancją traktuje istniejącą rozbieżność — w przypadku, gdy jest ona mała, nie podejmuje żadnych działań (KOZIŃSKI, 1997b, s. 217—218). Także w socjologicznej analizie konsumpcji Jana SZCZEPAŃSKIEGO (1981) wzmocnienie działań uznaje się za wynik dążenia do zaspokojenia potrzeb zablokowanych przez warunki życia.

Wyniki przeprowadzonych badań, poprzedzonych wnikliwą analizą teoretyczną, skłaniają do sformułowania pedagogicznie ważnej tezy o poszukiwaniu i konstruktywnym wykorzystywaniu w edukacji szkolnej takich sytuacji i rozwiązań, które nie eliminują antynomii, dwuznaczności, rozbieżnych oczekiwań, wzajemnie sprzecznych i przeciwstawnych tendencji (dostarczanie autorytetów, utrwalanie systemu norm społeczno-kulturowych i wyzwalanie jednostki), ale prowadzą do uruchamiania aktów niezgody na istniejącą rzeczywistość, uznania przy tym zarówno potrzeby syntezy, połączenia sprzeczności, jak i istnienia paradoksów i złożoności w działaniach edukacyjnych. Zaburzenie równowagi, a następnie ustanawianie jej na nowo mogą sprzyjać kształtowaniu się tożsamości jednostki wówczas, gdy w procesie transmisji wartości, asymilacji wzorów zachowań społecznych, ról uwzględniać będziemy aktywność podmiotu. Przy istniejących, trwałych punktach odniesienia (odnajdujemy je w obszarach wyznaczających poczucie tożsamości w TZT T. Lewowickiego) kształtowanej tożsamości rodzinnej, lokalnej, parafialnej (w rozumieniu J. Nikitorowicza) oraz założeniu o istnieniu aktów niezgody na ten fakt dorastających pomyślnie będzie postępował proces kształtowania się tożsamości. Dostrzeganie istniejących sprzeczności i umiejętne, wrażliwe pobudzanie aktów niezgody jednostki wobec nich oraz ustanawianie na nowo równowagi prowadzi do transgresji i transformacji.

Jak to zrobić, jakie działania podejmować? — to problem, który nurtuje i będzie nurtował pedagogikę jeszcze długo. Zdaniem L. Witkowskiego porażenie sobie z każdą z par epistemologicznych: wiedza — władza, indywidualność — kultura, przymus — wolność, przystosowanie — autonomia wymaga rozwiązania oksymoronicznego¹⁸.

Przedmiotem edukacji (teorii kształcenia) jest złożony proces rozwoju człowieka, dokonujący się pod wpływem różnych oddziaływań. W swoich dążeniach do zapewnienia wychowankom wielostronnego, harmonijnego rozwoju

¹⁷ Złożone mechanizmy motywacji omawia J. KOZIŃSKI w książkach: *Koncepcja transgresyjna człowieka* (1987) oraz *Koncepcje psychologiczne człowieka* (1997b).

¹⁸ Oksymoron — zestawienie wyrazów treściowo sprzecznych (KOPALIŃSKI, 1989, s. 364). Pojęcie to do pedagogiki wprowadził L. WITKOWSKI (2004, s. 19—43), który upowszechnia asymetryczny oksymoron Kuhna: „tradycjonalista zaintrygowany”.

edukacja szkolna niejednokrotnie doznaje niepowodzeń. Jedną z najważniejszych ich przyczyn jest zachwianie równowagi w edukacji szkolnej, w obecnych czasach zdecydowanie ukierunkowanej na rozwój intelektualny, indywidualny, przy jednoczesnym lekceważeniu kultury uczuć, kultury pracy, umiejętności społecznych, wspólnotowości. Co więcej, stwarzane są sztuczne bariery między oddziaływaniem szkoły na umysł oraz uczucia, wolę, charakter młodzieży, na indywidualność przy zaniechaniu troski o współpracę, wspólnotowość. Brak równowagi i harmonii, owo rozgraniczenie jest zaprzeczeniem współczesnych badań w zakresie fizjologii, psychologii (Erikson, Wygotski, Brzezińska) i osiągnięć pedagogiki (pedagogika kultury), dydaktyki (m.in. koncepcja kształcenia wielostronnego W. Okonia). Wielu pedagogów w przeszłości tak właśnie pojmowało osobowość wychowanka i kształcenie: B. Nawroczyński reprezentował pogląd integrujący procesy poznawcze i emocjonalne — wartościujące; S. Hessen wychowanie pojmował jako proces dialektyczny, B. Suchodolski dostrzegał dialektykę natury i kultury. Dialektyka jest także cechą myślenia E.H. Eriksona. Dwie pozornie sprzeczne siły, dwa przeciwstawne czynniki działają naprzemiennie, a na styku tworzy się trzecia jakość. Przykładowo, zanim ustabilizuje się tożsamość młodego człowieka, musi on doświadczyć jej rozproszenia. Warunkiem uzyskana dojrzałej tożsamości jest przejściowe zagubienie.

Od szkoły oczekuje się, że będzie rozwijała potrzebę stałego i zarazem spontanicznego rozwoju. Na proces przygotowania do samowychowania składają się — w moim przekonaniu — trzy stadia: *adaptacja*, realizowana głównie przez szkołę i środowisko lokalne; *integracja / dezintegracja* (według Eriksona) wychowania z samowychowaniem, dokonywana w szkole i poza szkołą (etap przejściowy — jednostka w miarę zdobywania wiedzy o świecie i wartościach z ciągle rozszerzających się źródeł zaczyna samorzutnie poszukiwać własnych dróg, kierując się indywidualnymi potrzebami i zainteresowaniami); *własna twórcza aktywność skierowana na siebie*.

Kategorie napięcia rozwojowego, konfliktu, antynomii oraz równowagi, harmonii wydają się przydatne w teorii i praktyce pedagogicznej. Konflikt, którego wyrazem jest opór wobec wymagań środowiska społecznego i jego uwarunkowanego kulturowo porządku oraz jego reprezentantów (rodziców, nauczycieli), okazuje się tak samo naturalny i zrozumiały, jak konieczność przeciwstawienia się jemu. Błędem byłoby unikanie takiego oporu z powodu zrodzonego na tle konkretnej sytuacji sprzeciwu jednostki, a zatem stałe uleganie jego naciskowi. Określone normy, zasady i obstawanie wychowawcy przy konieczności ich przestrzegania są konieczne dla rozwoju (istnieją na to empiryczne dowody, potwierdzające rolę zasad i norm w życiu szkoły), służą większej orientacji jednostki. J. SZCZEPAŃSKI (1981, s. 324), we wstępie do antropologicznej teorii konsumpcji, wskazuje, że wzmacnianie indywidualności za pomocą określonych zasad jest skuteczniejsze od wzmacniania przez nakazy, zakazy. Aby wypraco-

wać własną wewnętrzną dyscyplinę, trzeba uczyć się powoli uwalniać od heteronomii. Powszechna aprobata dla zasady wolności, autonomii mogłaby stopniowo przyczynić się do wygasania aktów oporu jednostki, stanowiących oparcie dla wychowania, a mających niezastąpione znaczenie dla kreowania tożsamości autonomicznej (szerzej: SPECK, 2005). To, co kryje się w pojęciu „autonomii”, wartości leżącej u podstaw własnego, odpowiedzialnego postępowania, zapośredniczone jest w procesie wychowania w formie jasno określonych zasad. Nie powstaje bowiem samo z siebie, lecz zostaje przekazane. Wartość etnosu jako podstawy kształtowania się tożsamości wielokulturowej i cel edukacji międzykulturowej podnosi J. NIKITOROWICZ (2003b, s. 35—54). Wyniki przeprowadzonych na potrzeby tej rozprawy badań także dowodzą ich istnienia. Stąd tak ważne w edukacji jest zwracanie uwagi na ochronę pierwszego zakorzenionego dziedzictwa kulturowego, będącego źródłem zasad, norm, przymusu, władzy, podstawą, a zarazem źródłem rodzącego się napięcia, stanowiącego siłę napędową rozwoju (znaczenie pierwszych doświadczeń jednostki, kształtujących niepowtarzalny obraz świata, w którym pozyskuje on ufność).

8.4. Tożsamość w akcie stawania się i społeczne warunki edukacji

Kategoria zadań rozwojowych (postawy, umiejętności, wiedza, jaką jednostka powinna nabyć, przepracować przy odpowiednim wsparciu w danym momencie życia) wpisuje się w nową teleologię edukacyjną, w krytyczno-kreatywną doktrynę edukacyjną, na pierwszy plan wysuwającą kształtowanie postaw, następnie — umiejętności, na końcu zaś — wiadomości (LEWOWICKI, 1994b). Postawy wyrażają się stałym pogłębianiem zdolności do kierowania własnym rozwojem, wyborem własnej drogi życiowej, intelektualną autonomią, są wynikiem samowychowania jednostki.

Traktując edukację (KWIECIŃSKI, 1995, s. 13—20; 1996b, s. 31—32) jako najszerszą kategorię, obejmującą wszystkie procesy szczegółowe rozwoju, wychowania i wpływu, oddziaływania na zmianę osobowości, można przyjąć, że rezultatem tak zharmonizowanych oddziaływań jest jednostka aktywnie zmieniająca siebie oraz świat zarówno bezpośrednio ją otaczający, jak i odległy. Indywidualność odgrywa ogromną rolę w rozwoju dziedzictwa kulturowego ludzkości i poszczególnych grup. Silne indywidualności mają większe możliwości wnoszenia udziału innowacyjnego do życia w społeczeństwie¹⁹.

Pobudzanie procesów samowiedzy i samorozwoju każdej jednostki należy do podstawowych zadań edukacji szkolnej (por. m.in. PROKOPIUK, 1992; KOTU-

¹⁹ Na fakt ten wskazywał m.in. J. SZCZEPAŃSKI w pracy *Indywidualność i twórczość* (1978).

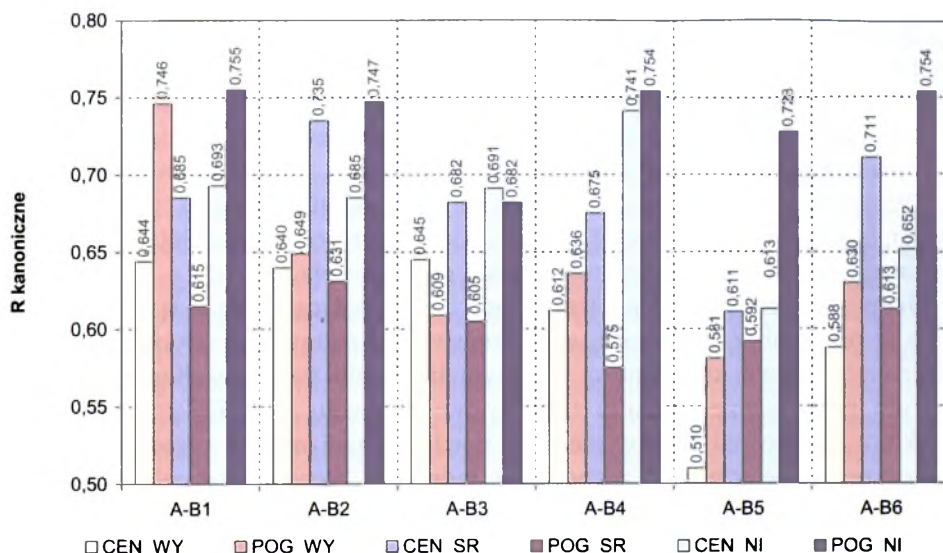
SIEWICZ, 1989). W prowadzonych rozważaniach tożsamość traktuję jako uniwersalny cel edukacji, a zadania rozwojowe — jako cele pomocnicze, poziom ich wypełniania zaś — jako kryterium oceny przepracowania (opanowania).

Jednym z celów podjętych badań własnych — po przeprowadzeniu szeregu analiz ilościowych i jakościowych — stało się poznanie edukacyjnych skutków trudności rozwojowych młodzieży.

Próba scalenia perspektywy „społecznych warunków edukacji” (zmienna niezależna) i „zadań rozwojowych” (zmienna zależna) zaowocowała programem weryfikacji zasadniczej hipotezy tej pracy. Jednakże już w fazie analiz statystycznych próbowano spojrzeć na ten problem z innego punktu widzenia. Otóż postawiono pytanie o zasadność odwrócenia zmiennych zależnych i niezależnych. W takim układzie problem badawczy brzmiałby następująco: Jaki jest związek między opanowywaniem zadań rozwojowych przez młodzież a społecznymi warunkami edukacji? Pytanie dotyczy tego, jak powodzenia i trudności rozwojowe młodzieży wpływają na jakość funkcjonowania szkoły. Dla pedagogiki jest to ważne pytanie badawcze. Odwrócenie zmiennych skupia uwagę na ocenie jakości funkcjonowania szkoły zamiast na rozwoju młodzieży. Pozwala opisać różne strategie funkcjonowania szkoły wobec dylematów rozwojowych. W dalszej perspektywie obiecuje ponadto możliwość zbudowania modelu, modeli szkół ze względu na stopień, w jakim spełniają kryterium rozwojowe, odpowiadają potrzebom rozwojowym. Być może, w jakimś zakresie, okaże się to dobrą metodą opisu sposobów przetwarzania w praktyce edukacyjnej śladów różnych ideologii edukacji, koncepcji pedagogicznych. Wszystkie te wyniki wydają się różnicowane ze względu na „edukacyjne wzorce” realizacji zadań rozwojowych. Dzięki temu można poznać edukacyjne skutki trudności rozwojowych młodzieży.

Wyniki przeprowadzonych badań ujawniły istnienie związków między tożsamością a społecznymi warunkami edukacji (dostarczanie oferty identyfikacyjnej, przedłużanie moratorium rozwojowego, poszerzanie promienia interakcji, etos, ambiwalencja, rewitalizacja). Wskazują one na to, iż tożsamość i społeczne warunki edukacji jednocześnie się zmieniają, są współzmiennie — zmiana wartości jednej zmiennej powoduje zmianę wartości drugiej zmiennej. Związki mają charakter dodatni, co oznacza, że wraz ze wzrostem wartości jednej zmiennej rosną także wartości drugiej (rys. 8.2.).

Na podstawie uzyskanych wyników przypuszczać można, iż układ tożsamość — społeczne warunki edukacji nieustannie dąży do zachowania lub przywrócenia równowagi. Jest to całkowicie zrozumiałe. Świadomość nietożsamości w tożsamości, np. w kontekście dialektyki negatywnej (ADORNO, 1986), jest nie tylko procesem postępowym, ale także wstecznym (na ten aspekt rozwoju zwracają uwagę E.H. Erikson i A. Brzezińska w społecznej psychologii rozwoju). Stałość i zmienność tożsamości oraz zachowań z poczuciem tożsamości związanych dostrzega T. Lewowicki. Stan układu zapewnia warunki do kształtowania się tożsa-



Rys. 8.2. Tożsamość a społeczne warunki edukacji w centrum i na pograniczach Polski w strefach o zróżnicowanym rozwoju społeczno-gospodarczym, $N = 1232$

CEN_NI: strefa o słabym rozwoju społeczno-gospodarczym, centrum (województwo świętokrzyskie)

CEN_SR: strefa o średnio intensywnym rozwoju społeczno-gospodarczym, centrum (województwo łódzkie)

CEN_WY: strefa o intensywnym rozwoju społeczno-gospodarczym, centrum (województwo wielkopolskie)

POG_NI: strefa o słabym rozwoju społeczno-gospodarczym, pogranicze (województwo podlaskie)

POG_SR: strefa o średnio intensywnym rozwoju społeczno-gospodarczym, pogranicze (województwo lubuskie)

POG_WY: strefa o intensywnym rozwoju społeczno-gospodarczym, pogranicze (województwo śląskie)

A: poczęcie realizacji zadań rozwojowych / tożsamość

B1: dostarczanie oferty identyfikacyjnej

B2: przedłużanie moratorium rozwojowego

B3: poszerzanie promienia interakcji

B4: etos

B5: ambiwalencja

B6: rewitalizacja

mości i utrzymania określonych zachowań tożsamościowych w dopuszczalnych granicach wyznaczanych przez społeczeństwo i dominujące w nim wzory kultury i konsumpcji. Układ ten narażony jest na rozmaite zakłócenia. Mogą one być dwójakiego rodzaju: występować w jednostronnym nadmiarze i z jednostronnymi niedoborami, brakami któregoś z obszarów. Mamy wtedy do czynienia z zakłóceniami rozwoju tożsamości (nieopanowanie zadań rozwojowych, deficyty tożsamościowe), z patologiami edukacji jako praktyki i jako przedmiotu badań. Niedomiar, patologiczne braki w każdym z obszarów prowadzą do zakłóceń, takich jak alienacja polityczna, czego przykładem jest brak realizacji zadań rozwojowych: „rozumienie zjawisk świata społecznego (bezrobocie, polityka, ekonomia) jako przygotowanie do pełnienia ról obywatelskich” oraz „zmiana i kształtowanie otaczającej rzeczywistości”, a co skutkuje biernością w sferze publicznej, wykorzystaniem więzi narodowych, alienacją społeczną, indywidualizmem, aspołecznością, egocentryzmem, anomią, brakiem i rozchwianiem systemu wartości.

Tożsamość z jednej strony kształtuje się dzięki udziałowi społecznych warunków edukacji, ale sama także w akcie stawania się zwrótnie na nie oddziałuje, zmienia je. Czynniki osobowe i sytuacyjne nie działają jako niezależne determinanty zachowania, lecz determinują siebie nawzajem. Zgodnie z interakcyjnym modelem Alberta BANDURY (1986, podają za: GAŁDOWA, red., 1999, s. 195—207), określonym jako wzajemny determinizm, ludzie wpływają na sytuacje głównie przez swoje zachowanie, a sytuacja, oddziałując zwrótnie, kształtuje ich myśli, reakcje emocjonalne i zachowanie.

Jednostka refleksyjnie podtrzymująca i doskonaląca swoją tożsamość pozostaje w harmonii z samą sobą, społeczeństwem i naturą, żyje z poczuciem konieczności własnej działalności w optymalizowaniu świata według zaakceptowanych przez siebie wartości i kryteriów. W ujęciu E.H. Eriksona aktywna struktura *ego* pośredniczy w mediacji między organizmem a wymogami życia społecznego, determinuje zachowanie jednostki. Rozwój rozumiem tu jako świadomy wysiłek podmiotu, który może być wspomagany z zewnątrz (np. przez nauczyciela) i jest nakierowany na osiąganie kolejnych, coraz wyższych poziomów struktur, kompetencji i funkcji (konceptcja człowieka wolnego, wychowanie kreatywne; ŚLIWERSKI, red., 1994). **Kształtująca i ukształtowana tożsamość promieniuje na otoczenie, przyczynia się do zmiany świata ją otaczającego, w tym także edukacji i warunków jej realizacji.**

Wyniki zdają się świadczyć o tym, że powodzenia i trudności w oparowywaniu zadań rozwojowych, osiąganiu tożsamości wpływają na jakość funkcjonowania szkoły. Uczeń sprawca (określenie upowszechnione przez T. Kotarbińskiego) jest zdolny do skuteczności i innowacyjności oraz autokreacji.

Tożsamość — określana z pozycji hermeneutycznych (FOLKIEWSKA, 1988) — tworzy się poprzez wysiłek przyswajania inności. Przyswojenie polega na wchłonięciu inności, jest czymś więcej niż akceptacją. Dostarczanie dostatecznej oferty ról społecznych, ograniczenia, konieczność pogodzenia zasad moralnych z dominującą ideologią, opór wobec narzucanych identyfikacji i wybór spośród różnych identyfikacji skazują poszukującego na pokonywanie napięć i oporów, a tym samym czynią proces poszukiwań procesem twórczym.

Rozpatrywanie współczesnej kultury w kategoriach „supermarketu” (MATHEWS, 2005) wskazuje na to, że jednostki toczą w swoim wnętrzu walkę o uzyskanie tożsamości. Współczesny „supermarket” kultury oferuje szeroką gamę środków, często pozostających ze sobą w konflikcie, z których jednostka może zbudować swoją tożsamość. Konsumpcja — jak już wcześniej dostrzegali to J. SZCZEPAŃSKI (1981, s. 297) — stwarza zewnętrzne ramy możliwości zaspokajania potrzeb, a zatem również wewnętrznych mechanizmów rozwoju. Warunkuje ten rozwój poprzez stwarzanie nacisków na wzory życia. Sytuacja zagrożenia, np. rosnącym bezrobociem (HEFFNER, DROBEK, red., 1996; HEFFNER, 1998), wyzwala i rodzi kryzys, konflikt, ale tworzy także możliwości jego pozytywne-

go rozwiązania, wzmacnia działania związane z nabywaniem tożsamości, wzbu-
dza motywację wewnętrzną, aktywizuje.

Przywoływane procesy nie pozostają bez wpływu na działania podejmowane
w ramach edukacji, na realizację zadań edukacyjnych, czyli na dostarczanie
oferty identyfikacyjnej, przedłużanie moratorium rozwojowego, etos.

W teorii zachowania i rozwoju (TREMPAŁA, 2000, s. 185—203) podkreśla
się, że jednostka jest zdolna do tworzenia warunków życia — zarówno beha-
wioralnie, poprzez wybory określonych sytuacji i działań, jak i poznawczo, po-
przez interpretację doświadczonych zdarzeń (TREMPAŁA, 1995, s. 3—14). Stąd
można przyjąć, że ludzie pozostają pod wpływem, ale również wpływają na so-
cjokulturowy kontekst własnego życia poprzez kształtowanie środowiska zgod-
nie ze swoimi nastawieniami i oczekiwaniami. Człowiek nie jest po prostu pro-
duktem swojego środowiska, lecz aktywnie wpływa na jego kształt (por.
TILLMANN, 1996). Dostrzega to m.in. J. SZCZEPAŃSKI (1981, s. 53) w antropolo-
gicznej teorii konsumpcji, wskazując na różne wymiary istnienia człowieka:
„człowiek jako istota gospodarcza”, „człowiek jako uczestnik życia społeczne-
go”, „człowiek jako twórca kultury”; w kontekście tego ostatniego wymiaru za-
uważa, że człowiek jest istotą internalizującą wartości społeczeństwa, zacho-
wującą się zgodnie z nakazami tych wartości oraz działającą w kierunku ich
utrzymania i rozwijania²⁰.

Osadzona w człowieku potrzeba tożsamości psychospołecznej implikuje
określone działania w sferze społecznej. Umiejscowione w czasie i przestrzeni
praktyki społeczne są podstawą konstytuowania się zarówno podmiotu, jak
i przedmiotu. Poprzez nieustannie dziejące się „praktyki społeczne” dokonuje
się reprodukcja, ale także transformacja społeczności szkoły, społeczeństwa,
podtrzymywana jest jego ciągłość, choć jednocześnie wprowadzona zostaje
zmiana społeczna. W przekonaniu Anthony Giddensa jednostka nie jest „pion-
kiem” determinowanym przez warunki strukturalne, lecz istotą myślącą, reflek-
syjną, o znacznym stopniu autonomii i samoświadomości przybierającej różne
formy — od „świadomości praktycznej” wyrażonej w codziennych rytuałach, aż
po „świadomość dyskursywną” przejawianą w dialogu, dyskusji (szerzej na te-
mat wykorzystania teorii Giddensa w pedagogice wypowiadałem się w opracowa-
niu: SZCZUREK-BORUTA, 2006d, s. 31—39).

W tym momencie wchodzimy w zakres problemów, które odnoszą się do sie-
ci zależności pomiędzy społeczeństwem, edukacją i rozwojem indywidualnym.

Zależność procesów rozwoju psychospołecznego jednostki od jakości oferty
społecznej (potencjału tożsamości w zakresie ról i identyfikacji) uznaje
E.H. Erikson. W jego ujęciu rozwój psychospołeczny młodzieży jest odwzoro-
waniem rozwoju społecznego. Sekwencja zadań przygotowanych przez strukturę

²⁰ Istnieje zresztą bardzo szeroka sfera zagadnień dotyczących „człowieka jako twórcy kultu-
ry”, opisywana przez B. Suchodolskiego.

społeczeństwa²¹ — jak zauważa Lech WITKOWSKI (1988, s. 219—223; 2000b, s. 112—114) — stanowi ogniwo w argumentacjach na rzecz hipotezy swoistego izomorfizmu rozwojowego społeczeństw, a nawet kultur. Autor ten odwołuje się także do koncepcji Jürgena Habermasa, który w podobnym kontekście mówi o zadaniach „niezmiennych kulturowo”.

Wyniki przeprowadzonych badań wydają się wskazywać na to, że mamy do czynienia z nakładającymi się na siebie zjawiskami: wewnętrznej inercji (bezwładności, bierności, niechęci do ruchu, wysiłku, czynu, zmian) i oporu wobec zmian instytucji, jaką jest szkoła (zjawisko to w odniesieniu do różnych instytucji opisują: ARCHER, 1979, BONSUMOWSKA-KUŚKA, WYSOCKA, 1993, s. 53—63; TOFFLER, 1986) oraz zewnętrznych nacisków i uwarunkowań — zarówno ze strony społeczeństwa, jak i konstruujących swą tożsamość jednostek.

Szkoła jest mniej adaptacyjna, mniej podatna na zmiany. Ma określoną logikę funkcjonowania, kwalifikacje i przyzwyczajenia personelu, ustalone wzory działania, swój rodzaj uzależnienia od zewnętrznego otoczenia. Wprowadzanie zmian do sposobu funkcjonowania szkoły jest procesem długotrwałym. Nie da się natychmiast uzyskać nowego, jakościowo lepszego i nowoczesnego produktu. Zresztą nawet wysoce adaptacyjna korporacja musi mieć czas na zmianę. Skutki oddziaływań systemów szkolnych trzeba ujmować w kategoriach generacji. Nie deprecjonuje to wcale użyteczności szkoły i oświaty jako narzędzia ich wdrażania. Należy jedynie uświadomić sobie, że jest to proces długotrwały.

Stawanie się i zmiany jednostki, grupy, społeczności dokonywać się mogą za sprawą wielu czynników, a nade wszystko kapitału zasobów, jakim one dysponują. Kapitał społeczny determinuje nie tylko podmiotowość, ale również interakcje społeczne, poziom efektywności i zmienności życia poszczególnych jednostek oraz zbiorowości, ich kwalifikacje, postawy i wzory zachowań, ponadto formy organizacji życia społecznego (SZTOMPKA, 2000b). Pogłębianie wiedzy w tym zakresie, szeroka diagnoza i prognoza mają nie tylko teoretyczne, ale również i praktyczne znaczenie.

Brak przekonujących dowodów, iż edukacja jest sprawczym czynnikiem postępu. Istnieją natomiast dowody, że stanowi ona korelat postępu, tzn. skutki przez nią wywoływane są obserwowane w przebiegu procesu rozwoju indywidualnego i społecznego, w zachowaniach tożsamościowych.

Edukacja szkolna — z jednej strony — pełni funkcję ogranicznika rozwoju indywidualnego, zmuszającego do respektowania określonych wymagań, z drugiej zaś — jest stymulatorem rozwoju tożsamości jednostki. Obie funkcje są komplementarne. Młodzież w swoim rozwoju odtwarza, przetwarza w zachowaniach tożsamościowych kulturowe stereotypy warunkujące rozwój społeczny. Szkoła jako system społeczny jest składnikiem edukacji sieci praktycznych in-

²¹ Zadania rozwojowe to oczekiwania społeczne, którym jednostka nadaje indywidualną treść (HAVIGHURST, 1953, 1972). Ich realizacja pojawia się jako splot presji czynników biologicznych, psychologicznych, społeczno-kulturowych.

stytucji, wartości, które ustanawiają mediacje między społeczeństwem a prywatnym egzystowaniem.

Tożsamość dotyczy procesów samorozwoju, w których wykształca się wyjątkowe poczucie bycia sobą oraz niepowtarzalny stosunek do otaczającego świata. Społeczne warunki edukacji są czynnikiem kształtującym tożsamość, ale to jednostki dokonują odpowiedzialnych wyborów i podejmują działania. Istnieje ciągle sprzężenie zwrotne między działaniami podejmowanymi w ramach edukacji i działaniami jednostek. Bez wątpienia społeczne warunki edukacyjne powściągają działania poszczególnych jednostek. Jednakże człowiek ma możliwość monitorowania swego położenia w środowisku, czyli refleksyjnego zaprogramowania własnych relacji z otoczeniem. Uczniowie odtwarzają w swoich codziennych działaniach reguły i zasady tworzące środowisko społeczne, ale także dystansują się od nich. Przystosowywanie się i uwalnianie faktycznie są dla siebie nawzajem niezbędne. Nie można ich rozpatrywać jako odrębnych właściwości, kontekstów działań indywidualnych, ale należy je traktować jako pozostające w ścisłym związku z instytucjonalizacją. W edukacji chodzi zatem o trudną do utrzymania równowagę, żeby — z jednej strony — dać jasną wykładnię, punkty odniesienia, zasady, normy, a z drugiej — być w pobliżu i nie ingerować w cudze życie, pozwolić na dokonywanie odpowiedzialnych wyborów.

Zmiana społeczeństwa poprzez edukację zależy od wypełniania przez nią jej podstawowych funkcji (zachowawcze, rekonstrukcyjne i produktywne, kreatywne) oraz sprzężenia zwrotnego, wzajemnego warunkowania się edukacji i tożsamości. Edukacja nie jest procesem autonomicznym, ale uwikłanym w społeczne warunki życia jednostki, w bieg historii, kulturę, ekonomię. Ów proces służy zarówno rozwojowi jednostki, jak i rozwojowi społecznemu. Kształtująca się tożsamość zmienia edukację (elementy procesu wychowania) i tym samym zwrotnie zmienia społeczeństwo.

8.5. Zaniedbane i zaniechane obszary edukacji szkolnej

Wyniki przeprowadzonych badań własnych pozwalają dostrzec zaniedbane i zaniechane obszary edukacji, które czasem pozostają — w sposób niezawiniony oraz niezamierzony — poza polem zainteresowania i pedagogów teoretyków, i nauczycieli praktyków.

W ich kontekście podjęłam próbę zarysowania mapy wyznaczającej skuteczne warunki edukacji prorozwojowej. Zaproponowane wymiary można by zastąpić innymi, opartymi na innych zasadach. Układ ten nie jest ani zamknięty, ani skończony. Określa stanowisko, które może okazać się użyteczne dla współczesnej pedagogiki, borykającej się z kwestią realizacji zadania, jakim jest

tożsamość jednostki. Odwołuję się przy tym do wyróżnionych przez Johna BANKSA (2004) wymiarów edukacji wielokulturowej²².

Określając wymiary edukacji szkolnej, sytuuję je na tle własnych empirycznych egzemplifikacji dotyczących wypełniania zadań rozwojowych i edukacyjnych. Przywoływane za J. Banksem wymiary edukacji: zadowalająca integracja, budowanie wiedzy, redukcja uprzedzeń, sprawiedliwa pedagogika, upoważnianie / upełnomacnianie szkoły, odnoszą się do edukacji wielokulturowej, realizowanej w USA. Otwarcie się na nowe wzorce cywilizacyjne, ekonomiczne, zmiany psychospołeczne — przemiany hierarchii w wartości, różnicowanie się postaw społecznych, aspiracje i plany życiowe ludzi, ich poczucie podmiotowości, stosunek do władzy, wyjaśnianie i rozpoznawanie wartości etnicznej oraz kulturowej różnorodności, kształtowanie stylów życia, społecznych doświadczeń, osobistej tożsamości — to tylko niektóre elementy edukacji wielokulturowej, realizowanej w USA²³, służące wypracowaniu nowych rozwiązań edukacyjnych, opracowaniu programów nauczania.

W prowadzonych tu rozważaniach wyróżnione przez J. Banksa wymiary edukacji wielokulturowej traktuję jako punkty orientacyjne, kategorie, które w polskich warunkach społeczno-gospodarczych i kulturowych uzyskują inną moc wyjaśniającą, niemniej jednak mogą okazać się przydatne w określeniu wymiarów edukacji szkolnej. Opracowana mapa — niepozbawiona oczywistych ograniczeń, luk — ma też obszary wspólne. Jest konstruktem otwartym, który można uzupełnić o inne wymiary.

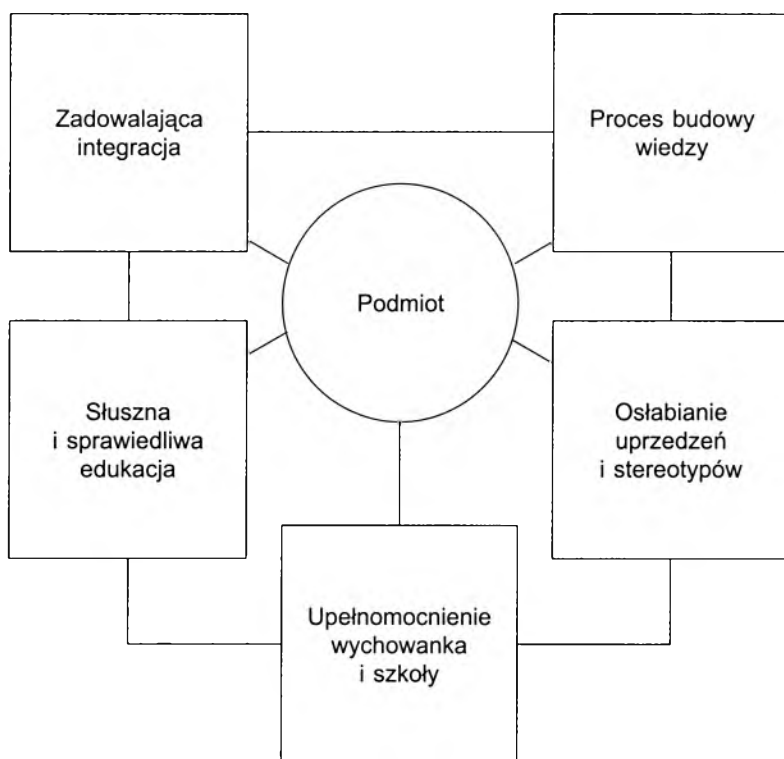
Zrozumienie podwójnej roli jednostki jako indywidualności (człowiek jako twórca, kreator rzeczywistości) i jako części społeczeństwa, dostrzeganie antynomii istniejących w przestrzeni społecznej, rozpatrywanie procesu wychowania w kontekście równowagi, uwzględnianie zasad dialektyki wskazują na mechanizmy, które mogą posłużyć określeniu autentycznej podmiotowości jednostki, tym samym otwierają alternatywną przestrzeń dla pedagogiki.

Wyniki przeprowadzonych badań własnych pokazują, że współczesna szkoła w wąskim zakresie uwzględnia zdolność i skłonność jednostki do rewitalizacji. Nie dostrzega faktu, że tożsamość stanowi zadanie do wykonania przez jednostkę, która musi: podjąć wysiłek w jej zdobywaniu, a ukształtowana promieniuje na otoczenie (zmienia warunki ją konstytuujące).

Empiryczne dowody przemawiają za tym, że szkoła średnia, będąc jedną z wielu instytucji społeczno-oświatowych, dostarcza bogatej puli odpowiednio zróżnicowanych, wartościowych wzorów postępowania, postaw, idei i modeli osobowych, realizuje zadanie „dostarczania oferty identyfikacyjnej”. To zadanie

²² W USA nie funkcjonuje termin „edukacja międzykulturowa”, od lat sześćdziesiątych XX w. mówi się natomiast o edukacji wielokulturowej (*multicultural education*) (zob. SZKUDLAREK, 2003b, s. 419).

²³ Szeroko na temat wielokulturowej edukacji w zachodnich społeczeństwach: BANKS, LYNCH, 1986; DIAZ, 1992; GOLLNICK, CHINN, 1998.



Rys. 8.3. Wymiary edukacji szkolnej

edukacyjne sytuuje się — jak sędzę — w jednym z wymiarów edukacji szkolnej, a mianowicie w wymiarze **zadowolającej integracji**.

Zadowolająca integracja jest udziałem wszystkich badanych środowisk, kształtujących specyficzne potrzeby konsumpcji, do których należy m.in. identyfikacja. Zakłóceniem zadowolającej integracji okazuje się brak okazji do „poszerzania promienia interakcji”. Ten deficyt edukacji dostrzegany jest we wszystkich badanych środowiskach centrum i pograniczy Polski. Interakcje służą do generowania intraindywidualnego konfliktu poznawczego do decentracji (J. Piaget). Poglądy rówieśników i nauczycieli stają się szczególnie ważne dla rozwoju, nie tylko poznawczego, gdy jednostka osiąga zdolność asymilowania sprzecznych z jej własnym punktem widzenia innych ludzi. Dzieci i młodzież uczą się oceniać swoje egocentryczne myślenie, porównując je z myśleniem rówieśników. Interakcje z rówieśnikami mogą stanowić skuteczny sposób wychodzenia z konfliktów społecznych, pobudzania konfliktów poznawczych, które z kolei mogą prowokować ewaluację własnych pojęć jako część procesu akomodacji do poglądów innych osób. Klasa szkolna jako grupa znacząca dynamizuje procesy socjalizacyjne w szkole, wzmacnia lub osłabia procesy osobowotwórcze, jakim podlegają jej członkowie. Dotyczy to także procesów za-

chodzących w wyniku interakcji między uczniem a nauczycielem. W klasie szkolnej bowiem skupiają się i podlegają przetwarzaniu, uwewnętrznianiu lub odrzuceniu wszelkie oddziaływania szkoły.

Oslabianie uprzedzeń i stereotypów stanowi kolejny wymiar edukacji szkolnej, obejmujący nastawienie dzieci i młodzieży do *Innego* oraz strategie, które mogą być wykorzystywane do rozwijania demokratycznych nastawień i wartości.

W stadium adolescencji dokonują się znaczące przeobrażenia w sferze biologicznej (*soma*) oraz w sferze funkcjonowania psychicznego (*psyche*). Modyfikacji ulega zatem sposób myślenia młodego człowieka o sobie, otaczającym świecie. Zyskuje on nowe możliwości w zakresie myślenia, koncentracji uwagi oraz uczenia się. Wynikiem tych zmian jest kształtowanie się tożsamości osobistej. Wymienione tu zjawiska są ściśle związane ze sferą funkcjonowania społecznego (*polis*), indukują bowiem zmiany w relacjach społecznych. Wszystkie wyróżnione sfery pozostają pod silnym wpływem kultury. Znajduje to odzwierciedlenie w poszukiwaniach przez młodzież wzorów do naśladowania, które w danej kulturze i społeczeństwie stwarzają największe szanse na porażenie sobie z zamętem tożsamościowym. Znaczenie makrosocjalne mają powszechna równość, sprawiedliwość, egalitaryzacja (zrównanie) struktury społecznej oraz pokonanie barier tworzonych przez stereotypy, egalitaryzacja kultury oraz dystrybucji wartościowych wzorów kulturowych, czemu sprzyjają kontakty młodzieży pochodzącej z grup o różnych systemach wartości. W szkole naturalność takich kontaktów jest zapewniona (hipoteza kontaktu, konfliktu kulturowego; MACRAE, STANGOR, HEWSTONE, 1999, s. 261—296). Przekazywanie do środowiska młodzieżowego oraz utrwalanie w nim niektórych schematów nierówności społecznej rodzi poczucie upośledzenia dzieci, np. z rodzin o niskich dochodach w stosunku do młodzieży zamożnej.

Wyniki badań własnych (realizacja zadań „etos”, „dostarczanie oferty identyfikacyjnej”) wskazują na odrzucenie przez młodzież negatywnych stereotypów istniejących w umysłach np. ich rodziców. O kierunku zachowań w dużo większym stopniu decydują — co ma szczególnie istotne znaczenie — normy wewnątrzgrupowe²⁴. W odczuciu młodzieży *Inny* to przede wszystkim ktoś wartościowy. Być może w ten sposób młodzież staje się łącznikiem między kulturami różnych grup społecznych, co sprzyjać będzie powstawaniu jakościowo nowej struktury społecznej. W działaniach podejmowanych np. w ramach edukacji międzykulturowej przyjmuje się wielowymiarową strategię działań pedagogicznych z uwzględnieniem potrzeb indywidualnych jednostek i społeczności lokalnej, korzysta się z naturalnego układu kulturowego, naturalnych sytuacji różnicowania kulturowego, przy konieczności orientacji we własnym systemie kultury z jednoczesną umiejętnością posługiwania się wielorakością odniesień,

²⁴ Na powiązanie elementów kultury subiektywnej z zachowaniem zwraca się uwagę w psychologii międzykulturowej, szczególnie w odniesieniu do kultur kolektywistycznych (por. TRIANDIS, 1991, s. 9—22, PRICE, CRAPO, 2003).

odmiennymi kodami kulturowymi, doświadczeniami (por.: LEWOWICKI, 2000b, 2001c; NIKITOROWICZ, 1999b, 2005; MELOSIK, 1995; MELOSIK, SZKUDLAREK, 1998). Do zadań pedagoga należą zatem: modyfikowanie czynności dydaktycznych pod kątem nauczania dzieci o specjalnych potrzebach lub odmiennych kulturowo; kształtowanie wzajemnego szacunku i uznania między grupami kulturowymi; uwzględnianie odmienności językowej.

Przepracowanie przez szkołę zadania, którym jest „etos”, okazuje się — jak sądzę — ważne nie tylko z punktu widzenia **osłabiania uprzedzeń i stereotypów**, ale także **słusznej i sprawiedliwej edukacji**.

Wymiar **proces budowy wiedzy** opisuje proces tworzenia wiedzy oraz sposób jej odniesienia do ukrytych kontekstów kulturowych. Edukacja realizująca zadanie „przedłużonego moratorium rozwojowego” wypełnia, kształtuje w jakiejś mierze ten obszar. Stwarza dorastającym możliwości dokonywania osobistych wyborów ideowo-moralnych, będących zarazem wyborami dróg samo-realizacji życiowej. Ważną rolę w kształtowaniu tożsamości dorastających odgrywa dostarczanie wiedzy niezbędnej do uzyskania lepszej samoorientacji. Uzyskanie informacji na temat oczekiwań społecznych pod ich adresem oraz oferty warunków, jakie społeczeństwo stwarza, umożliwia ich spełnienie. W perspektywie pedagogiki rozwoju istotne jest zarówno przekazywanie wiedzy odwołującej się do określonego kontekstu kulturowego, jak i dostarczanie środków do jej konstruowania.

Instytucje oświatowe — szkoły zawsze pragnęły wyposażać uczniów w wiadomości, które wszystkie są uważane za niezbędne. Stąd tak przeładowane zostały programy szkolne, których nigdy nie potrafi się odciążyć. W tym zakresie obecność humanizującego celu wychowania²⁵ — kształtowania tożsamości — może odegrać szczególnie skuteczną rolę. Dla każdej jednostki, niezależnie od wieku, liczy się bowiem zdobycie wiedzy, której sens ona rozumie, a więc wiedzy pożądanej, chcianej, która odtąd zostanie opanowana i która po opanowaniu umocni jednostkę we własnej tożsamości, uczyni ją zarazem silniejszą i bardziej odważną w kontynuowaniu własnej drogi zdobywania wiedzy. W tradycyjnej edukacji przekazuje się wiedzę, pomijając udział jednostki w konstruowaniu wiedzy (KLUS-STAŃSKA, 2002²⁶), w doborze, przetwarzaniu i włączaniu nowej wiedzy do istniejących już standardów i schematów. Nabywanie wiedzy należy traktować jako określoną praktykę społeczną. Wiedza jest dynamicznym systemem wzajemnie powiązanych ze sobą znaczeń konstruowanych i rekonstruowanych przez jednostkę w toku ciągłego negocjowania społecznego. Główny akcent położony winien być na porozumiewanie się między ludźmi i podejmowany wysiłek wzajemnego rozumienia, konstruowania wiedzy, która okazuje się

²⁵ Kwestie odwoływania się do humanistycznych celów podnosi w swoich pracach Janusz GAJDA (1998).

²⁶ Szerzej na temat konstruowania wiedzy wypowiada się Dorota Klus-Stańska, która sugeruje, by edukację szkolną zbliżyć do naturalnych warunków przekazu kulturowego.

nieostateczna i otwarta na zmiany, umożliwiając tym samym poznawanie codzienności.

W tym kontekście edukacja ujmowana jest zatem nie tylko jako proces przekazywania określonego zasobu wiedzy, ale raczej jako proces stawania się człowiekiem (BOTKIN, ELMANDJRA, MALITZA, 1982), proces humanizacji kulturowej (transformacji kulturowej gatunku), proces uzyskiwania tożsamości osobniczej (indywidualnej), proces samoregulacji. Rozwinięty nawyk autonomicznego uczenia się może mieć większe znaczenie dla myślenia krytycznego i rozwiązywania problemów niż odpowiednia wiedza poznawcza.

Deficyty w edukacji szkolnej dotyczą szczególnie wymiarów **słusznej i sprawiedliwej edukacji** oraz **upełnomocnienia wychowanka i szkoły**.

J. Banks ogranicza sprawiedliwą edukację do stosowania przez nauczyciela technik i metod ułatwiających kształtowanie tożsamości młodzieży pochodzącej z grup zróżnicowanych pod względem płci, rasy, etniczności, klas społecznych. Takie ujęcie oznacza dość płytkie i pobieżne potraktowanie wszystkich spraw z tym zagadnieniem związanych. Przyjmując bowiem Bachtinowskie rozumienie pogranicza (por. WITKOWSKI, 2000c), rozszerzające zakres tego pojęcia, można stwierdzić, że pograniczność ma wiele wymiarów, wobec tego edukacja mieści się na wielu pograniczach. Są pogranicza kultur, religii czy wyznań, państw, narodów, grup etnicznych. Występują także pogranicza między tym, co globalne, i tym, co narodowe, co uniwersalne i co swoiste. Pogranicza pojawiają się również między światem ludzi bogatych i biednych, wykształconych i nie-mających wykształcenia, żyjących w centrum i na pograniczach.

W moim przekonaniu w praktyce edukacyjnej — a są na to przykłady działań podejmowanych w ramach edukacji międzykulturowej, np. realizacja programu uwrażliwiania kulturowego, opracowanego przez Jerzego NIKITOROWICZA (2005) — dla realizacji **słusznej i sprawiedliwej edukacji** zasadnicze znaczenie zyskuje ukształtowanie klas, w których wszyscy uczniowie, przy zaakceptowaniu ich różnic indywidualnych, mających także swoje uwarunkowania kulturowe, traktowani są jednakowo bez względu na płeć, pochodzenie rasowe lub etniczne, pochodzenie klasowo-warstwowe albo trudności w nauce. Formowanie takich klas wymaga przyjęcia perspektywy ekologicznej i postrzeganiem klasy jako systemu złożonego ze wzajemnie powiązanych składników: uczniów, nauczyciela, materiałów dydaktycznych, nauczania i celów. Odwołania do doświadczeń edukacji międzykulturowej — jak zauważa T. Lewowicki — mogą stanowić szansę stworzenia demokratycznej oświaty, która zapewni pomyślny rozwój wszystkim grupom, choć realizacji takich celów nie sprzyja stratyfikacja społeczna i konflikty interesów. Jego zdaniem edukację międzykulturową można rozpatrywać w kategoriach praktyki przebiegającej w warunkach spotkania (dialogu) kultur, lecz także — w określonych okolicznościach środowiska, w którym jest realizowana — w kategoriach praktyki edukacyjnej, przebiegającej w warunkach konfliktu kultur (LEWOWICKI, 2000b, s. 21—35).

Paradoksalnie więc edukacja międzykulturowa może być pojmowana jako przygotowująca do stawiania czoła istniejącym w przestrzeni społecznej konfliktom, antynomii, ambiwalencji. Rozumiejące doświadczanie występujących antynomii, konfliktów uruchamia dialog, będący w przyszłości podstawą porozumienia i kompromisu²⁷.

We współczesnej kulturze strategia bycia nie jest możliwa poza jakąś formą negocjacji między indywidualizmem a wspólnotą i poczuciem więzi, między oryginalnością a zobligowaniem, a także między kreatywnością a naśladownictwem. Antynomie i wewnętrzne napięcia indywidualizmu i wspólnotowości nie są zaprzeczeniem tych idei, ale — jak się wydaje — stanowią konieczny warunek żywotności i otwartości tych myśli na modyfikacje i korekty.

„[...] wszystkie podejścia pedagogiczne, jeśli są absolutyzowane, ujednoliconizowane, jednostronnie dekretywane, jako ostatecznie słuszne, bez wad i skaz, to reprezentują pedagogiczną formację intelektualną, która gubi szansę na nowoczesność na miarę epoki, a zarazem traci powód do budowania jedności formacyjnej w obrębie całej pedagogiki” — twierdzi L. WITKOWSKI (2004, s. 20). Autor ten odnosząc się do elementów formacji intelektualnej Barbary Skargi, Thomasa Kuhna, Roberta Mertona, Pierre’a Bourdieu, wskazuje na zasadę oscylacji, promującej „relację ambiwalencji”, wymagających „naprzemiennego” uwzględniania wymagań rynkowych i ekonomicznych — z jednej strony, a wizji i wymagań szkolnych — z drugiej (WITKOWSKI, 1994, s. 189—199; 1998c, s. 205—215). Wyniki przeprowadzonych badań własnych zdają się potwierdzać tezę sformułowaną przez L. Witkowskiego.

Wymiaru **upełnomocnienie**²⁸ szkoły J. Banks używa do opisu procesu restrukturyzowania organizacji szkoły i samych uczniów. Mówi o doświadczaniu edukacyjnej równości i kulturowego wyposażenia. Wśród zmiennych, które bierze pod uwagę, wymienia etykietowanie uczniów, społeczny klimat szkoły, oczekiwania młodzieży i personelu.

W konstruowanej mapie edukacji szkolnej **upełnomocnienie wychowanka i szkoły** jest obszarem, którego funkcję stanowi rewitalizacja i ambiwalencja.

Wyniki przeprowadzonych badań własnych pokazują, że deficytem współczesnej szkoły jest brak okazji do rewitalizacji, co skutkuje wykluczaniem (KWIECIŃSKI, 2002b) i selekcją szkolną (SZYMAŃSKI, 1998). Ambiwalencja i powstające na jej gruncie wartościowanie są nieodzownymi elementami właściwie każdego wymiaru.

Młodzież ma pewne możliwości rozwoju — są to przede wszystkim możliwości dane, a nie możliwości wypracowane, wykreowane przez jednostkę. Wol-

²⁷ Szerzej na ten temat wypowiadałam się w tekście: SZCZUREK-BORUTA, 2005a; 2006b.

²⁸ Upełnomocnienie (empowerment) — propozycja spolszczenia trudnego do przetłumaczenia terminu angielskiego, oznaczającego dosłownie „nadanie władzy”, pochodzi od Lecha Witkowskiego. W pedagogice krytycznej to jeden z obszarów działań (por. SZKUDLAREK, 2003a, s. 370—371).

ności i autonomii nie otrzymuje się w prezencie. Wolność muszą budować sami zainteresowani. Według E.H. ERIKSONA ([1985] 2002; WITKOWSKI, 1989a) człowiek twórczy nie stoi przed wyborem, ale musi zetknąć się ze swoim zdaniem niemal przypadkowo. Warto zatem, by pedagogika w drodze ku podmiotowi stała się pomocnikiem w rewitalizacji jednostek i całych pokoleń. Na tym właśnie zasadza się **upełnomocnienie wychowanka i szkoły**.

Wspieranie jednostki i grup ludzkich w kreowaniu tożsamości jest wyzwaniem niezwykle złożonym i trudnym w warunkach zróżnicowania kulturowego współczesnych społeczeństw. Szczególne miejsce i znaczenie przypada tu kulturze, będącej przecież podstawową instancją edukacyjną. Z kolei edukacja wyznacza drogę do urzeczywistnienia kultury, nade wszystko „kultury w ludziach”. Kultura ujawnia się jako treść i jako wynik edukacji, jest jej impulsem, przenika sens i sposoby działania edukacyjnego. Zdaniem Ireny WOJNAR (1996, s. 25) „edukacja i kultura są wzajemnie uwarunkowane, edukacja oświeca, a kultura różnicuje, stanowiąc jednocześnie »efekt« edukacji, dzięki czemu dokonuje się nieustanny proces rozwoju samej kultury. Kulturowy wymiar edukacji sprzyja rozwojowi sił twórczych istoty ludzkiej”. Zadaniem edukacji w kontekście zróżnicowanej kultury jest nadawanie i przyznawanie pełnomocności jednostkom należącym do rozmaitych grup (rasowych, etnicznych, kulturowych i in.) na drodze do współistnienia i współpracy.

Proces kształtowania się tożsamości — w myśl teorii psychologicznych i socjologicznych — jest ciągły i dynamiczny. W triadzie (tożsamość dziedziczona, tożsamość nabywana, tożsamość *Ja*, subiektywnie odczuwana, prezentowana i realizowana; szerzej: NIKITOROWICZ, 1997, s. 66—78) podstawowymi czynnikami kreującymi tożsamość jako efekt nieustającego dyskursu z sobą i strukturami społecznymi jest świadomość teraźniejszości i przyszłości.

Rozpatrując problemy rozwoju indywidualnego, kształtowania się tożsamości i edukacji szkolnej w kontekście ich dynamiki, pamiętać należy, że istnieje problem nie tylko zmienności, ale także ciągłości (kontynuacji rozwoju), stałości (trwałości) rozwoju (organizacji). Wychowanie genetyczne (DEBESSE, 1982, s. 17—33) wychodzi np. z przekonania, że w każdym typowym stadium swojego rozwoju wychowankę realizuje równowagę dynamiczną, osiąga przejściowy pułap doskonałości, zmierza do pewnego stylu życia. W dynamicznym środowisku potrzebne są zarówno elementy stałości, jak i zmiany. Elementy te (stałość i zmienność) dostrzega T. Lewowicki w TZT. Wymienia m.in. ciągłość biologiczno-rasową, ciągłość losów historycznych, odzwierciedlającą się w typach tożsamości kulturowej, wyraźnie różnicującą się zależnie od przynależności pokoleniowej, rodowodu etnicznego bądź wyznania. Na tle wyników badań np. J. SMOLICZA (1990), J. NIKITOROWICZA (2000), Z. JASIŃSKIEGO (1997) można zauważyć, że sentyment do kultury, języka macierzystego odzywa się w kolejnych pokoleniach. Utrzymanie tradycji etnicznych, w tym obyczajów, religii, a zwłaszcza języka, nakłada się na proces rewitalizacji.

Zdolność do rewitalizacji jest specyficzną cechą człowieka, podtrzymywanie jej i wzmacnianie może dać szansę na upelnomocnienie wychowanka i szkoły. Z pozoru mogłoby się wydawać, że koncepcja kreatywności organizacyjnej pozostaje w sprzeczności z kreatywnością jednostki. Upelnomocnienie szkoły prowadzi w praktyce do rozszerzenia, pogłębienia udziału jednostek w procesie innowacyjnym, a w efekcie — do samorozwoju jednostki i szkół. Stawianie i wypełnianie zadań rozwojowych ma przede wszystkim charakter podmiotowy. Czynniki społeczno-kulturowe (co pokazały wyniki przeprowadzonych badań) oddziałują na te procesy tylko o tyle, o ile wpływy te zostaną przez daną jednostkę zinternalizowane. Zadania rozwojowe, a zwłaszcza proces ich przepracowywania, stanowią pochodną własnej dynamiki rozwoju jednostki. Są wspólne dla osób w danym przedziale wiekowym, pod warunkiem że w rozwoju indywidualnym działają ogólne prawidłowości.

Zdolność do rewitalizacji ulegania transformacjom to konstytutywna cecha organizacji innowacyjnej. Organizacja innowacyjna — jak pisze Roman SCHULZ (1992, s. 161) — nie tylko sprawnie osiąga cele, jest zdolna do adaptacji, zmiany i rozwoju, ale w toku tego procesu sama ulega transformacjom. W procesie funkcjonowania szkoły zachodzi potrzeba utrzymania równowagi między ciągłością i rozwojem, kontynuacją i zmianą. Fakt ten dostrzegany jest w pedagogice, m.in. przez R. SCHULZA (1992, s. 247), który przedstawiając idee szkoły jako organizacji innowacyjnej, akcentuje jedność kontynuacji i zmiany. Powinność trwania i rozwoju podnoszono także na V Zjeździe Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego we Wrocławiu (MALEWSKA, ŚLIWERSKI, red., 2002).

Rozwiązanie wydaje się stanowić reorganizacja szkoły, dająca dorastającemu faktycznie większą autonomię, przy występowaniu określonych zasobów adaptacyjnych, np. cechy szkoły — etos i indywidualnych cech nauczycieli, cech środowiska lokalnego, rodziny, umożliwiających i ułatwiających taką reorganizację.

Szukając wyjaśnień podkreślających zasadność wymiaru **upelnomocnienia wychowanka i szkoły**, sięgnąć można do filozofii. Człowiek jeśli nieustannie przekracza siebie w kierunku wartości, buduje swoje człowieczeństwo (por. STRÓŻEWSKI, 1992, s. 41). Nie tylko może formować i urabiać swą istotę aksjologiczną, ale może również tę istotę odkrywać w sobie i dla siebie wybierać (por. STRÓŻEWSKI, 1981, s. 243—256), uczestniczyć w procesie stawania się. U samego początku wyboru znajduje się akt identyfikacji — świadczą o tym np. wyniki badań J. NIKITOROWICZA (1992b, red., 1997), identyfikacja z wartościami rodziny, społeczności lokalnej; wcześniejsze moje badania własne (SZCZUREK-BORUTA, 1998, s. 43—61; 2000, s. 117—140) oraz badania nad stanem realizacji zadań rozwojowych, prezentowane w tej pracy. Akt świadomego wyboru połączony z refleksją i akceptacją może rozpocząć się dopiero wówczas, gdy pierwotne determinacje zostaną postawione pod znakiem zapytania. Prędzej czy później dochodzi do konfliktu z systemami wartości innych ludzi.

Konfrontacja tego, co do tej pory uważało się za słuszne i ważne, z tym, co jest słuszne i ważne dla *Innych*, stanowi dobrą drogę do szukania człowieczeństwa w sobie. Rozdarcie między tym, co w nas rzeczywiście jest, a tym, co w nas powinno być, wreszcie — urzeczywistnienie dostrzeżonej powinności jest drogą do stawania się człowiekiem. Owo stawanie się okazuje się możliwe tylko dzięki rozdzielowi między „jest” a „powinno być”. Stawanie się oznacza z konieczności otwartość na stawanie się innych ludzi, tzn. współprzeżywanie, współodczuwanie w ich stawaniu się, dostrzeganie ich systemów wartości, służy i sprzyja osłabianiu uprzedzeń i stereotypów.

Tożsamość człowieka jest przede wszystkim rezultatem jego ciągłego wysiłku, zmagania się o pewien wewnętrzny kształt, o życie według wartości. Jednostka zachowuje swoją tożsamość, dopóki do takiego wysiłku jest zdolna.

Istotny udział w stawaniu się (kształtowaniu tożsamości) ma spotkanie, rozmowa z drugim człowiekiem. Spotkanie człowieka z człowiekiem jest fundamentalnym faktem ludzkiej egzystencji. W tym świetle „poszerzanie promienia interakcji” stanowi podstawowe zadanie edukacji, niestety — jak pokazują wyniki przeprowadzonych badań — nierealizowane. Martin BUBER (1992, s. 56) jest np. przekonany, że spotkanie z samym sobą może dokonać się jedynie jako spotkanie z *Innym* człowiekiem — dosłownie: „Człowiek staje się *Ja* w kontakcie z *Ty*”.

W spotkaniu tym dochodzi do komunikacji w sferze wspólnej dla obu uczestników (M. Buber nazywa tę sferę „sferą między”), a zarazem wykraczającej poza obręb ich samych. Sfera ta jest rzeczywistym miejscem i nosicielem międzyludzkiego dziania się. Kształtowanie i rozszerzanie tej sfery, która odpowiednio do ludzkich spotkań konstituuje się za każdym razem od nowa (BUBER, 1992, s. 41), oznacza zaniedbanie edukacji, która nie przyczynia się do „poszerzania promienia interakcji”.

„Poszerzanie promienia interakcji”, jako wydarzenie spotkania, wydaje się rzutować na tożsamość w sposób bardzo istotny. „Spotkanie człowieka z człowiekiem — pisze Józef TISCHNER (1980, s. 142) — niesie ze sobą taką siłę perswazji, że zdolne jest zmienić radykalnie stosunek człowieka do otaczającego go świata, ukształtować na nowo sposób bycia człowieka w tym świecie, zakwestionować uznawaną dotychczas hierarchię wartości. Spotkanie wprowadza człowieka w głąb wielkich tajemnic istnienia, gdzie rodzą się pytania o sens i bezsens wszystkiego, co jest”.

Spotkanie z drugim człowiekiem może wywrzeć naprawdę głęboki wpływ na jednostkę, która szuka i próbuje określić samą siebie. Drugi człowiek bywa pomocny jako świadek narodzin poczucia tożsamości, jako ktoś, kto pozwala poprzez swoją obecność odkryć własne człowieczeństwo i własną odrębność. Drugi człowiek może stanowić także swoisty i godny naśladowania wzór. Wtedy zapożyczamy od niego własną tożsamość. Taki człowiek potrafi niekiedy wskazać cel życiowy, potrafi pchnąć na drogę wielkich wysiłków. I nie musi to

być osoba z najbliższego otoczenia, np. szkoły. B. NAWROCZYŃSKI (1987, s. 315) podkreśla: „[...] to decydujące spotkanie nie daje się zorganizować w sposób urzędowy. To jest zdarzenie losowe [...]. To spotkanie nie należy do planowanego wychowania i kształcenia. Takiego spotkania można pragnąć, można szukać, ale nie można go mieć przez zapisanie się do szkoły ani na zamówienie, ani za pieniądze”.

Florian ZNANIECKI (1974, s. 331—333) mając na myśli ten typ oddziaływania człowieka na człowieka, mówi o „osobistym promieniowaniu”. Uważam, że bywa ono najsilniejsze w przypadku styczności osobistej; ale można odbierać je także poprzez pismo i druk (dziś powiedzielibyśmy — poprzez media audiowizualne), ponadto gdy napotyka się na szczególny podziw, a nawet kult danej osoby w swym najbliższym otoczeniu.

Zakończenie

W warunkach zmiennego, współczesnego świata rozpoznawanie, zachowywanie i kształtowanie własnej tożsamości staje się dla młodych ludzi jeszcze trudniejsze, niż było to w społeczeństwach stabilnych, ale nie jest jednak całkowicie niemożliwe.

Skomplikowana, nieprzejrzysta, pełna wieloznaczności i wielorakich zagrożeń współczesność sprzyja powrotowi do określenia zadań edukacji, domaga się jednocześnie krytycznej oceny jej dorobku i znalezienia współczesnej wykładni dla założeń psychologicznych, filozoficznych, socjologicznych i metodologicznych.

Ukształtowanie osobowości, które wydaje się celem wszelkiego wychowania, napotyka na wiele przeciwności. Maria DUDZIKOWA (2001) w swoich esejach etnopedagogicznych pisze, że we współczesnej rzeczywistości nadal istnieje mit o szkole jako miejscu wszechstronnego rozwoju. Wychowanie od samego początku oznaczało czynienie z dziecka człowieka (KUNOWSKI, 1993, s. 164—171). We współczesnym wychowaniu nadal dominuje troska o dostarczanie wychowankowi najlepszych warunków rozwoju i maksymalnego realizowania aktywności, na jakie pozwala proces rozwoju.

Traktowanie tożsamości jako podstawowego zadania do wykonania jest wyrazem troski pedagogiki o człowieka, ale również niepokoju o rozwój nauki. Wyrasta z założeń krytyczno-kreatywnej doktryny edukacji (LEWOWICKI, 1990, 1994b), do której nawiązuje sformułowanie zewnętrznych funkcji szkoły, wyznaczanych przez politykę społeczno-gospodarczą i kulturową państwa.

Zastosowanie kategorii zadań rozwojowych do podejmowania i rozwiązywania problemów edukacji w zakresie kształtowania tożsamości jednostki towarzyszy próbom poszukiwania alternatywy dotychczasowych sposobów stawiania pytań i budowania odpowiedzi edukacyjnych. Nałożenie na siebie siatki pojęć edukacyjnych oraz różnych sposobów myślenia o rzeczywistości społecznej i psychicznej, a także przyjęcie postawy poznawczej, uznającej nierozłączność procesów asymilacji i transgresji, stanowiących o rozwoju, daje możliwość wy-

jaśniania istniejących problemów edukacyjnych z zastosowaniem teorii rozwoju psychospołecznego E.H. Eriksona, koncepcji zadań rozwojowych R.J. Havighursta, Teorii Zachowań Tożsamościowych T. Lewowickiego i socjologicznych teorii konfliktów. Umożliwia także formułowanie hipotez na użytek diagnoz bliskiej perspektywy rzeczywistości. Odślania pulę możliwych i koniecznych działań edukacyjnych po to, by zmniejszać przestrzeń maksymalnych zagrożeń rozwojowych oraz by przekonać, że bez wysiłku twórczego i badawczego zagrożeń tych zrozumieć, a tym bardziej usunąć i pokonać się nie da.

Empiryczna weryfikacja zadań rozwojowych — przywoływanych za R.J. Havighurstem — potwierdziła zasadność uzupełnienia ich o dodatkowe zadania typowe dla młodzieży polskiej, żyjącej w odmiennym od amerykańskiego (charakterystycznego dla lat czterdziestych i pięćdziesiątych XX w.) kontekście społeczno-kulturowym i w innym czasie społeczno-historycznym. Wskazała także — z uwagi na przedłużone instytucjonalnie moratorium rozwojowe oraz inne style zachowań młodzieży polskiej — na przesunięcie niektórych zadań w obrębie etapów rozwoju.

Wyniki przeprowadzonych badań potwierdzają w wymiarze logiki rozwoju uniwersalność teorii E.H. Eriksona. Dają także podstawy do zakwestionowania uniwersalności tej teorii w wymiarze dynamiki rozwoju. Tym samym zdają się świadczyć o tym, że teoria ta wydaje się mało wrażliwa na różnice wynikające z odmiennych warunków kulturowych i gospodarczych.

Uniwersalna logika rozwoju kryje się w uniwersalnych, w wielu społeczeństwach, wartościach, takich jak: wiara, miłość, nadzieja, wierność, oraz w możliwych do zrekonstruowania wzorcach strukturalnych, pojawiających się w określonym czasie, pewnych zadań. Można przyjąć, że zadania rozwojowe, ze względu na biologiczną jedność, są wspólne adolescentom.

Przeprowadzone badania niespodziewanie ujawniły fakt, iż środowisko centrum i pograniczy Polski nie różnicuje pojawiania się i wypełniania zadań rozwojowych. Upodobnienia oczekiwań społecznych, którym młodzież nadaje indywidualną treść (zadania rozwojowe), są, być może, kolonizacyjnym efektem oddziaływania kultury wspólnej oraz konsekwencją narastającej sytuacji wielokulturowości. Młodzież w swoim rozwoju przechodzi podobny trening, podlega zbieżnym oddziaływaniom. Wspólny interes, cel strategiczny społeczności (zarówno centrum, jak i pograniczy) prowadzi do wytworzenia określonych form tożsamości, układających się np. wzdłuż linii klasy, etniczności, płci kulturowej itd. Tradycje kulturowe rozwijają się, co prawda, w odmiennych lokalizacjach (centrum, pogranicza), ale wytwarzają sposoby identyfikacji oparte na dostrzegalnym podobieństwie oraz wspólnocie tradycji i okoliczności życia.

Prezentowane badania dają podstawę do zakwestionowania uniwersalności teorii E.H. Eriksona w wymiarze dynamiki rozwoju. Świadczą o tym, że wypełnianie zadań rozwojowych, a w efekcie — kształtowanie się tożsamości różnicują czynniki demograficzno-społeczne (płeć, wykształcenie rodziców,

standard warunków materialnych, miejsce zamieszkania, wyznanie) oraz potencjał gospodarczy.

Teoria E.H. Eriksona wskazując na uniwersalność rozwoju jednostki, nie uwzględnia różnic kulturowych. O znaczeniu kulturowego bagażu doświadczeń przekonują m.in. analizy prowadzone przez badaczy studiów kulturowych (Barker, 2005). Kwestia kulturowych doświadczeń wpisanych w sposób mówienia, poruszania się, nawyki patrzenia, styl zachowania silnie artykułowana jest przez psychologię, a zwłaszcza psychologię międzykulturową¹. Wypełnianie zadań rozwojowych — co ilustrują wyniki przeprowadzonych badań — pozostaje w wyraźnym związku z płcią. Eriksonowska koncepcja charakteryzuje się specyficznym „skrzywieniem”. Ukazuje bowiem rozwój *ego* męskiego, a nie kobiecego.

Istnienie kulturowej różnorodności warunkuje dynamikę wypełniania zadań rozwojowych przez młodzież. Badani różnią się znacznie pod względem nadawania rangi określonemu zbiorowi wartości. Z jednej strony, może to oznaczać, że są na różnym etapie formowania tożsamości indywidualnej, z drugiej zaś — że w czasach braku ciągłości, promowania różnorodności trudno być stałym i wiernym sobie, istnieje bowiem wiele tożsamości (szerzej: MELOSIK, 1995, s. 195—222).

Prezentowane wyniki badań wskazują na znaczącą rolę — w procesie kształtowania się tożsamości — środowiska życia, charakteryzującego się określoną dynamiką rozwoju edukacji (społeczne warunki edukacji) i rozwoju społeczno-kulturowego, wyznaczaną przez zasobność gospodarczą poszczególnych obszarów.

Głównym źródłem kształtowania się tożsamości dorastających stają się — z jednej strony — potencjał gospodarczy wyznaczający warunki i standardy życia, z drugiej zaś — aktywna jednostka przekształcająca te zasoby i nadająca im treść zgodnie z własnymi potrzebami. Zastosowanie teorii T. Lewowickiego do analiz społecznych warunków edukacji pozwoliło nie tylko uchwycić zmiany występujące w zachowaniach młodzieży mieszkającej w odmiennych środowiskach, ale również osadzić je w kontekście głównych grup ich uwarunkowań. Potrzeba podniesienia dotychczasowego standardu życia, zwłaszcza w sytuacji słabego ekonomicznie regionu, staje się dla młodych ludzi silnym wyzwaniem, bodźcem w procesie stawania się, pojawiania się i manifestowania zachowań wyznaczających tożsamość. Siła potencjału gospodarczego wyznacza warunki i standardy życia jednostek, określonych grup. Wyzwała też w zbiorowościach nowe możliwości rozwoju.

¹ Najnowsze wyniki badań, np. I. EIBL-EIBESFELDT (1973; podaję za: SPECK, 2005, s. 154) nad dziećmi głuchoniemymi, wskazują na istnienie takich różnic. Zauważa się, że koncepcja E.H. Eriksona w niewystarczającym stopniu ukazuje rozwój w ścieżce przywiązania, tj. w dziedzinie relacji interpersonalnych, związków z otoczeniem. Określenie wprowadzone przez C.E. FRANZ i K.M. WHITE, 1985 (podaję za: BRZEZIŃSKA 2000b, s. 263—266).

Wyniki przeprowadzonych badań pozwalają dostrzec nietypową tendencję. Słaby potencjał gospodarczy sprzyja większej otwartości i mobilności młodzieży. Silne tradycje, dobrze rozwinięta kultura w warunkach stabilności narodowo-państwowej — z jednej strony, a chęć podniesienia swego statusu w warunkach słabości ekonomicznej — z drugiej, są czynnikami wzmacniającymi dążenia edukacyjne, kulturalne, społeczne i zawodowe młodzieży. Obok tradycyjnego przekonania, że regiony bogate w tradycje, o zagęszczonej sieci szkolnej, mają bardzo dobre warunki ekonomiczne stwarzają lepsze warunki do kształtowania się tożsamości. Pojawiają się nowe wzorce zachowań tożsamościowych, wywodzące się m.in. w konsumpcji (SIMMEL, 1980; SZCZEPAŃSKI, 1981) i motywacji młodych ludzi. Słaby potencjał ekonomiczny wpływa mobilizująco na aktywność jednostek. Sprzyja kształtowaniu ambitniejszych planów. Skłania do poszukiwania nowych szans. Czynnikiem determinującym zachowania tożsamościowe jest — z jednej strony — sytuacja stabilizacji i „komfortu kulturowego”, która wyzwała u młodzieży chęć podnoszenia statusu grupy i standardu życia, z drugiej zaś — uprzemysłowienie. Lokalny rynek pracy stanowi czynnik decydujący o wyborze szkoły, zawodu. Młodzież wykazuje różnicowanie sposobów wypełniania zadań rozwojowych. Czynnikiem silnie je różnicującym są rozmaite warunki materialno-ekonomiczne, typowe dla określonych społeczności, w których dostrzec można środowiskowe wzory życia, pojawiające się w związku z gospodarką. Tu dochodzimy do spraw, które nie stanowiły głównego nurtu podjętych badań, ale które mają dużą wartość teoretyczną i społeczną. Otóż cykl osiągania dojrzałości psychicznej, jak pokazały wyniki przeprowadzonych badań, wskazuje na specyficzną tendencję. Najkorzystniejsze warunki kształtowania tożsamości występują na obszarach, na których mamy do czynienia ze swoistymi zapóźnieniami. Uzyskane wyniki mogą zatem, w jakiejś mierze, wyjaśniać wyższy poziom osiągnięć uczniów na obszarach „ściany wschodniej” (mapy zróżnicowań wyników egzaminów szkolnych CKE, 2005, 2006). Nasuwa się tu hipoteza o wiodącej roli kapitału społecznego (PUTNAM, 1995), kulturowego (SZTOMPKA, 2005), ludzkiego (KOZUSZNIK, red., 2005), z którego jednostki czerpią, podejmując różnorodne działania. Zaufanie, normy i powiązania zwiększają sprawność społeczeństwa, umożliwiają osiągnięcie pewnych celów.

Większa dynamika zachowań tożsamościowych, wypełniania zadań rozwojowych i społecznych warunków edukacji jest oznaką ekonomicznej nierównowagi. Mocna konfliktogenność procesu zdobywania niezależności (ERIKSON, 1994), charakterystyczny bunt okresu dorastania (por. OLESZKOWICZ, 1995b), słabe ekonomiczne wsparcie są czynnikami rozwojowymi.

W gospodarce i polityce rozwoju regionalnego Polski przyjmuje się hierarchię województw na kryzysogenne struktury regionalne (znaczna część Polski wschodniej, Górny Śląsk, region Łodzi) oraz ekspansywne struktury regionalne

(Wielkopolska, zachodnie regiony przygraniczne)². Na wyniki przeprowadzonych badań warto patrzeć przez pryzmat zmieniającej się hierarchii województw. Klasyfikacje regionów nie mają charakteru stałego. Okazuje się bowiem, że w regionach, w których rejestruje się stosunkowo niski potencjał dla rozwoju, silne okazują się siły oddolne. Zadecydowały o tym innowacyjność środowisk lokalnych oraz aktywna polityka intraregionalna. Geografia struktur kryzysogenicznych i struktur ekspansywnych nie pokrywa się z geografiami potencjału endogenicznego rozwoju. Oznacza to, że regiony o kryzysogennych strukturach, które jednocześnie posiadają znaczący potencjał endogenicznego rozwoju, mają perspektywy przełamania słabości strukturalnych. Zjawiska kreacyjne zyskują największy zasięg w regionach o silnym sektorze usług, o silnych ośrodkach inicjatyw i innowacji, których wewnętrzne siły zdolne są do uruchomienia rozwoju idącego „od dołu”, m.in. poprzez kreowanie endogenicznych technologii.

Analiza zadań rozwojowych i społecznych warunków edukacji pozwala wysunąć hipotezę, że dynamika jest elementem strategii życiowej, trwałym składnikiem aktywności. Mobilizacja wewnętrzna stanowi gwarancję sukcesu. Zgłębienie istoty i bogactwa tych faktów pozwala na przełożenie ich na język pedagogiki oraz język edukacyjnej teorii i aktywności.

Badania własne nad społecznymi warunkami edukacji dostarczają podstaw, by sądzić, że czynnikiem stabilizującym obszar zachowań tożsamościowych młodzieży jest etos szkoły. Ważną rolę w budowaniu etosu współczesnej szkoły odgrywają: respektowane i przestrzegane przez uczniów wartości i normy, kultura wiedzy, kultywowana przez młodzież i w najbliższym środowisku tradycja, szacunek do niej. W swoim czasie służyły temu rytuały, obowiązujące wszystkich elementy ubioru, obecnie — jak ilustrują to wyniki przeprowadzonych badań — są to jasno określone i uzasadnione zasady. Etos stanowi warunek kształtowania się wewnątrzszkolnej, a w konsekwencji — wewnątrzklasowej kultury³. Kultura szkolna doprowadzając do stabilizacji obszaru uczniowskich zachowań tożsamościowych, umożliwia nauczycielowi stosowanie rozwiązań dających uczniom więcej swobody, bez obawy, że straci on nad nimi kontrolę. Etos stwarza gwarancję komfortu pracy nauczycielom. W szkole, która zadbała o przejrzyste standardy zachowań, nie istnieje obawa, że uczniowie wymkną się spod kontroli, gdy da się im więcej wolności, bo obszar uczniowskich zachowań jest ustabilizowany. Być może istnieje także prawidłowość, iż szkoły kształtujące własną

² Za kryzysogenne struktury regionalne uznać należy takie, które są wynikiem: dominacji rolnictwa o przestarzałej strukturze agrarnej; przewagi przestarzałej pod względem rodzajowym i technologicznym produkcji przemysłowej, niedorozwoju sektora usług, rażących braków w wyposażeniu infrastrukturalnym. Ekspansywne struktury regionalne charakteryzują się zróżnicowaniem struktur gospodarczych, zwłaszcza przemysłu i rolnictwa, rozwiniętym sektorem usług i dobrym wyposażeniem w infrastrukturę, istnieniem środowisk regionalnych i lokalnych o najwyższej w kraju przedsiębiorczości; por.: SZLACHTA, 1993; KLASIK, SZLACHTA, ZAWADZKI, 1993.

³ Badania nad klasą i szkołą wskazują na znaczenie ogólnego etosu szkoły (MONGON, HART, ACE, RAWLINGS, 1989, s. 79; podają za: MIESZALSKI, 1997, s. 79).

wewnętrzną kulturę są w istocie placówkami w mniejszym stopniu restrykcyjnymi niż szkoły, które o własną kulturę nie dbają.

W podejmowaniu i wypełnianiu zadań rozwojowych młodzież korzysta z obecności i pomocy rówieśników⁴, osób starszych, nauczycieli, rodziców. Wychowanie tożsamości wyznaczone jest przez wytworzenie się cnoty wierności, będącej rezultatem ścierania się tendencji syntonicznych i dystonicznych. Wierność jest zdolnością dotrzymywania swobodnie przyjętych przez siebie zobowiązań, wbrew nieuniknionym sprzecznościom systemów wartości. Napięcie powstające w kontaktach z osobami o innych kompetencjach jest czynnikiem rozwoju. Identyfikacjom społecznym, jak pokazały wyniki przeprowadzonych badań, towarzyszą konflikty i integracja. Z psychologicznego punktu widzenia zawsze należy zwracać uwagę na oba te bieguny, jeśli chcemy zrozumieć człowieka w kontekście całego złożonego procesu życia. Oba dążenia — różnicowanie się i integracja — stanowią części składowe tej samej rzeczywistości⁵.

Edukacja zmierza jednocześnie do realizacji dwóch, z pozoru wykluczających się, celów — chce wprowadzić młode pokolenie w świat wartości, w życie społeczne, ujarzmić i uczynić je użytecznym, a zarazem żywi nadzieję, że młodzież zapewni lepszą przyszłość. Cele te wspólne są współczesnym, nowoczesnym społeczeństwom, które — z jednej strony — krępują nieokiełznane popędy, z drugiej zaś — wyzwalają swobodnie kształtujące się siły ludzkie⁶. W rzeczywistości wychowanie zmierza do realizacji obydwu tych celów, a świadomość ich przeciwieństwa, antynomii staje się dla pedagogów problemem (akcentowała to m.in. HEJNICKA-BEZWIŃSKA, red., 2003).

Pedagogika nie może ograniczyć się do stwierdzenia, że w wychowaniu zawsze łączy się wyzwalać z krępowaniem, lecz musi pytać o to, w jaki sposób łączenie tych dwu przeciwieństw powinno następować. Tą drogą można dojść do ustalenia norm pedagogicznych.

Prowadzić czy pozwalać wzrastać? — pytanie to od dawna nurtowało i nadal nurtuje pedagogów. Podstawowe myśli powtarzają się⁷. Rozwój zawsze idzie w parze z represją. Człowiek doświadcza, że harmonia jest prawem jego życia.

⁴ Wagę tych osób można tłumaczyć kształtującą się tożsamością grupową. Jest to czas wypróbowywania się w rolach. Grupa rówieśnicza staje się naturalną grupą odniesienia (por. ERIKSON, [1950] 2000; OLESZKOWICZ, 1995, s. 25; SZCZUKIEWICZ, 1998, s. 50).

⁵ Dla kształtowania się tożsamości istotna jest — opracowana przez R. KEGANA (1986; podaje za: Speck, 2005, s. 158—159) spirala rozwoju *Ja* poprzez osiąganie stopni równowagi. W polskiej pedagogice do zasady spójności, w zmiennym porządku esencjalnym i egzystencjalnym, odwołuje się J. GNITECKI (1996, s. 180—181). Opierając się na zasadzie ambiwalencji zrównoważonej, nakazuje zrównoważenie sprzeczności, a nie ich eliminowanie.

⁶ Na fakt ten w odniesieniu do polskiego społeczeństwa zwraca uwagę A. RADZIEWICZ-WINNICKI (2004), a podobne problemy społeczeństwa amerykańskiego przedstawione zostały w pracy: KORNBLUM, SMITH, 2005, s. 520—525.

⁷ Na myśli te i wątpliwości z nimi związane powoływał się B. NAWROCYŃSKI (1929, s. 27—40), cytując w swojej pracy *Swoboda i przymus w wychowaniu* tezy Anglika Johna Mac

Wobec zazębenia się — jak ujawniły to wyniki przeprowadzonych badań — dwóch zasad pedagogicznych: wolności i przymusu warto rozgraniczyć terytoria, na których ich panowanie jest uzasadnione i usprawiedliwione. Zachowując pewną ostrożność, można przypuszczać, że dziedziną, w której wprowadzanie wychowanka w świat wartości wydaje się nie tylko usprawiedliwione, lecz nawet konieczne, jest pedagogika rozwoju. Prowadzenie łączy się tu z pozwalaniem na swobodny wzrost. Dzieci i młodzież wrastają w otaczającą kulturę. Wolność i swoboda przyznawana jest im w zakresie ideału wykształcenia, który ma swoje źródło w potrzebach młodego pokolenia. Jednakże nie sposób twierdzić, jakoby młodzież wrastała w kulturę bez ciężkich konfliktów, tak jak nie jest prawdą, jakoby wszelki ideał wykształcenia musiał ją tylko krępować, nie wyzwalać zupełnie. Relatywizm w myśleniu pedagogicznym otwiera perspektywę, w której względne punkty widzenia zostają pojednane w swej zasadniczej niesprzeczności. Formułowane w ramach pedagogiki rozwoju pytanie o kształtowanie się tożsamości odsyła do dialektycznej relacji między sferą potrzeb oraz społecznych form przymusu. Dialektyka (ADORNO, 1986, s. 218) oznacza obiektywne przełamywanie przymusu. Sfera potrzeb zakłada jako przesłankę swego zaspokojenia sferę przymusu, sferę społeczną, i odwrotnie. Oznacza to, że nie można mówić o zaspokajaniu potrzeby tożsamości, nie uwzględniając społecznej formy jej zaspokajania. Owa dialektyka wolności i przymusu, posłuszeństwa najdobitniej wyraża się w pojęciach Freudowskich (*id*, *super-ego*) oraz w ujęciu *ego* E.H. Eriksona — *ego* jest obszarem mediacji między organizmem a czynnikami zewnętrznymi. Innymi słowy — zaspokojenie potrzeby tożsamości (realizacja zadania egzystencjalnego) odbywa się jako wysiłek istnienia, wysiłek bycia, wysiłek stawania się. Jeśli konieczność owego wysiłku jest w pedagogice w ogóle dostrzegana, tak jak w psychologii (pokonywanie kryzysów rozwojowych — według E.H. Eriksona), w antropologii (wynajdywanie tożsamości przez sam podmiot — według Kirsten Hastrup), a także w pedagogice kultury (zwłaszcza w ujęciu Sergiusza Hessena), w której mówi się o „dorabianiu się osobowości”, czy też w pedagogice hermeneutycznej, która akcentuje zdobywanie tożsamości podmiotowej (FOLKIERSKA, 1990), to ów wysiłek rozumiany jest jako wypełnianie przez jednostkę ponadindywidualnych zadań, wyznaczonych „z góry” przez proces historyczny bądź osadzonych w perspektywie Kantowskiej moralności, gdzie regulatorem prawa do podmiotowej autonomii nie jest już czysta wola, lecz ponadczasowe wartości, tworzące kulturę, czy też przestrzenie uznania, o które dopomina się Ch. TAYLOR (1996).

Podejście rozwojowe w pedagogice wydaje się wskazywać na potrzebę działań edukacyjnych zrównoważonych. Oznacza przyjęcie genetycznej perspektywy w wyjaśnianiu stałości i zmienności nie tylko zachowania człowieka, ale

Cunna oraz Niemców Jonasa Cohna i Teodora Litta. Także analizy procesów edukacyjnych oparte na teorii krytycznej traktują szkołę jako obszar przygotowujący do utrzymania i zmiany świata poprzez kształtowanie nastawień.

przede wszystkim działań edukacyjnych. Pedagogika rozwoju, wpisując się w nurt kontynuacji dialektycznych teorii rozwoju i wychowania, być może w jakiejś mierze przewyższa słabości współczesnej pedagogiki. Podkreśla zasadność wspólnotowości życia społecznego, stanowiącą tło dla kształtującej się tożsamości oraz bazę do jej wzmacniania i rozwoju. Przywoływane w tym opracowaniu koncepcje: E.H. Eriksona, T. Lewowickiego i teorii konfliktu otwierają pedagogiczną teorię kształcenia na interesujące kulturowe, makrospołeczne dyskusje, wywodzące się z kręgu dialektycznej teorii rozwoju jednostkowego i społecznego, pozwalają całościowo spojrzeć na możliwości rozwoju człowieka sprawcy, na tożsamość jako zadanie.

Pedagogika ogólna w perspektywie rozwojowej nie jest skrajnie indywidualistyczna. Przywoływana w jej kontekście koncepcja E.H. Eriksona nazywana jest psychospołeczną właśnie dlatego, że rozpatruje zmiany, jakim podlega osobowość jednostki w kontekście relacji z innymi ludźmi⁸. Koncepcja ta wskazuje na komplementarność podejścia indywidualistycznego i wspólnotowego. Ujęcie rozwoju psychospołecznego zakorzenione jest w więziach społecznych. Tożsamość jednostkowa dotyczy procesu samorozwoju, w którym wykształca się wyjątkowe poczucie bycia sobą w ciągłym dialogu ze światem zewnętrznym. Według E.H. Eriksona pole społecznych więzi poszerza się w miarę dorastania od rodziców, krewnych, nauczycieli, przez instytucje społeczne mające wpływ na jednostkę, aż do momentu, kiedy tworzy je ona sama.

Sformułowanie „rozwój psychospołeczny” sugeruje, że *Ja* ciągle potrzebuje konfrontacji z *My*. Konfrontacja ta ma dwie fazy: wtopienie się w zbiorowość, przyjęcie jej norm i wartości oraz wyodrębnienie się z niej. Obie fazy są równie potrzebne. Sytuacja kryzysowa oznacza konfrontację z ważnym problemem życiowym (ERIKSON, [1950] 2000), dostarcza impulsów do ożywienia w pedagogice badań nad ukrytym uwikłaniem procesu indywidualnego rozwoju w edukację i rozwój społeczeństwa.

Przywoływana tu koncepcja Erika H. Eriksona, stworzona z pozycji psychologa, włącza się w niesłychanie istotną debatę nad kondycją człowieka w sytuacji wszechobecnego kryzysu wartości, społeczeństwa, kultury. Koncepcja ta i jej pedagogiczne dopełnienia stanowią pewien etap w ewolucji pedagogiki. Dla pedagogiki rysuje się możliwość odkrycia metody radzenia sobie z kryzysami, przechodzenia przez nie, przeżywania ich w sposób świadomy, wręcz z nastawieniem na korzyści, jakie z nich można czerpać.

Rozpatrując w ramach pedagogiki ogólnej, jej nurtu rozwojowego relacje między emancypacją a dostosowaniem się człowieka do określonych norm społecznych, dostrzec można potrzebę — a może nawet konieczność — zorien-

⁸ Carol E. FRANZ i Kathleen M. WHITE (1985; podają za: BRZEZIŃSKA, 2000b, s. 263—266) proponują przedstawienie modelu E.H. Eriksona jako „podwójnej helipsy”. Każdy etap odzwierciedla zmiany rozwojowe zarówno w sferze indywidualnej, jak i przywiązania. Doświadczenia w którejkolwiek z tych sfer stanowią układ odniesienia dla drugiej.

towania się edukacji na model społeczeństwa, w którym konflikt staje się regułą (podejście typowe dla socjologicznych teorii konfliktu). Pojawienie się konfliktu nie jest stanem patologicznym. Konflikty powinny być ujawniane i rozwiązywane dzięki świadomości ich pojawienia się oraz krytycznej refleksji nad przyczynami ich zaistnienia. Edukacja traktowana jako interwencja w dialektyczne związki między naturą i kulturą, władzą i wiedzą, przymusem i wolnością staje się podstawowym medium pomiędzy rozwojem jednostki a rozwojem społecznym. Wprowadza jednostkę w świat kultury, a umiejętność i zdolność samowychowania są jej efektem.

Edukacja mieści się na pograniczach (kwestię tę podnosili np. KWIECIŃSKI, WITKOWSKI, red., 1990; GIROUX, 1993a, s. 140—162; SZKUDLAREK, 1993, s. 9—14; 2003a, s. 363—377). Przywoływane w tym opracowaniu koncepcje mają charakter pograniczny. Pograniczność teorii przejawia się w niejednoznacznym stosunku do różnych faktów, zdarzeń, procesów. Podjęte przeze mnie interpretacje mają charakter dekonstrukcyjny, zmierzają do odsłonięcia dualnych napięć, opozycji między elementami procesu wychowania. Zasadnicza oś prezentowanych rozważań zasadza się na tym, że opozycji wolność — przymus nie można jednoznacznie osądzić. Edukacja wymaga podjęcia próby utrzymania dialektycznego napięcia pomiędzy rozwojem indywidualnym i społecznym, naturą i kulturą, przymusem (nastawienie na transmisję kultury, system norm, wartości, akulturacja) i wolnością (nieskrępowany rozwój, naturalne tendencje do samorealizacji), stałością i zmiennością, trwaniem i rozwojem.

Problemami teorii pedagogicznej są: skłonność do koncentrowania się na tych aspektach, przedmiotach i faktach, które są uporządkowane, przewidywalne, wykazują ściśle zależności, oraz traktowanie wszelkich zmian i procesów liniowo. Występują w edukacji szkolnej — niniejsze opracowanie dostarcza na to empirycznych dowodów — napięcia, konflikty, kryzysy, które nie mają jednoznacznych rozwiązań. Impulsów dla myślenia pedagogicznego w tej kwestii szukać można w dialektycznych teoriach rozwoju i wychowania, a także m.in. w teorii zawłości i chaosu Lynna DAVIESA (2000; 2004, s. 19—23, s. 131—132). Teoria ta wskazuje na nieliniowość, wzmocnienia, samoorganizację, gromadzenie informacji, granice chaosu. Podkreśla znaczenie tych czynników w dokonujących się zmianach, ukazuje, że interakcje w nieliniowych systemach mogą prowadzić do ładu. Takie podejście wydaje się wchodzić w rezonans ze strukturalną teorią (relacje między całością i częściami systemu) A. GIDDENSA ([1984] 2003). Efektem obu podejść, teorii stają się porządek, ład, harmonia, równowaga. Nawet stan chaosu⁹, skomplikowany, hulaszczy i rozpustny, może prowadzić do ładu. L. DAVIES (2004, s. 130) twierdzi, że sukces tkwi w podtrzymywaniu działań, ich organizacji w granicach między stabilnością i niestabilno-

⁹ Chaos oznacza pojawianie się czegoś nieregularnego, drobnych niepewności, ale również powracanie zachowań, które wzmacniają owe niepewności. Dla R. LEWINA (1993) chaos jest podzbiorem zawłości.

ścią. Podążając tym tokiem myślenia, w odniesieniu do działań pedagogicznych, nie można przyjmować rozwiązań radykalnych, ograniczać się do jednostronnych redukcji w sytuacji, gdy „tożsamość jest skazana definitywnie na wpisanie w obszar pośredni pomiędzy tym, co pojedyncze, i tym, co zbiorowe, tym, co wewnętrzne, i tym, co zewnętrzne, bytem i działaniem, [...] defensywą i ofensywą, zakorzeniem i migracją, wrośnięciem i marginalizacją” (TAP, 1979; podaję za: KWAŚNIEWSKI, 1987, s. 352). Samookreślenie jednostki jest urzeczywistnieniem harmonii między myśleniem a działaniem, między sobą a *Innymi*. Harmonia nie oznacza kompromisu, zakłada poznanie możliwości, sprawiedliwy dobór środków, troskę o równowagę. Celowy albo niezamierzony udział edukacji może zapoczątkować łańcuch wydarzeń, które zmieniają percepcję, własne *Ja* na wielką skalę. W kontekście teorii zawłości społeczne warunki edukacji (dostarczanie oferty identyfikacyjnej, poszerzanie promienia interakcji, przedłużanie moratorium rozwojowego, etos, ambiwalencja, rewitalizacja) potęgują wszelkie zmiany w systemie potrzeb jednostek oraz w zakresie warunków i mechanizmów ich zaspokajania.

Przywoływane i empirycznie weryfikowane zadania rozwojowe i edukacyjne stanowią narzędzia pojęciowe umożliwiające uogólnienie rozsianych wyników badań empirycznych oraz wskazanie zaniedbanych i zaniechanych obszarów edukacji szkolnej. Proponowane w tym opracowaniu wymiary edukacji szkolnej mają swoje ograniczenia. Pozwalają jednak organizować i nadawać sens różnym, złożonym danym, uzyskanym w badaniach ilościowych i jakościowych. Wymiary edukacji szkolnej — chociaż pojęciowo odmienne — są silnie ze sobą powiązane. Zadowalająca integracja opisuje np. podejście umożliwiające uzyskanie i zapewnienie spójności społecznej, poczucia przynależności i uznania; budowanie wiedzy — metody i sposoby pozwalające zrozumieć, jak wiedza jest tworzona i jak odbija się w doświadczeniach młodzieży zróżnicowanej społecznie, warstwowo, kulturowo. Integracja stanowi warunek konieczny, ale niewystarczający do budowania wiedzy, z kolei dostarczanie wiedzy bez odniesienia do poczucia identyfikacji nie jest efektywne. Podobnie sprawa przedstawia się w odniesieniu do zadań rozwojowych i edukacyjnych. Dane empiryczne świadczą o ich nierozłączności.

Zastosowanie kategorii zadań rozwojowych do opisu efektów kształtowania się tożsamości nie ignoruje i nie odmawia znaczenia kulturowej różnorodności w tym procesie. Pozwala rozpoznawać i wyjaśniać jej znaczenie w kształtowaniu stylów życia, społecznych doświadczeń, osobistej tożsamości oraz społecznych sytuacji rozwoju jednostek, grup i państwa.

Pedagogika rozwoju, przyjmująca odmienną postawę myślową i badawczą¹⁰, dostrzegająca nierozłączność asymilacji i transgresji w kształtowaniu się tożsa-

¹⁰ Z wzajemnego przeciwstawienia scjentyistycznego i humanistycznego modelu nauk pedagogicznych wynika wyraźna zmiana widzenia rzeczywistości pedagogicznej. Związane jest to z przyjęciem odmiennej postawy myślowej i badawczej stosującej zasady dialektyki. Kwestie te

mości, stosująca zasady dialektyki w działaniu i myśleniu pedagogicznym, być może jest w stanie dostrzec i wyjaśnić istniejące zawiłości.

Poprzedzona rzetelną diagnozą krytyczna analiza tego, co dzieje się w edukacji szkolnej, połączona z ustawiczną interpretacją różnych sposobów ujmowania i wyjaśniania zjawisk pedagogicznych w ich kontekście społeczno-kulturowym i gospodarczym wskazuje na to, co można zmienić, by uwzględnić kulturową różnorodność. Nakazowe rekomendacje określają zaś to, co zmiany powinny ucieleśniać. W ten sposób pedagogika ogólna w perspektywie rozwojowej, dokonując scalenia (syntezy, uogólnienia) refleksji powstałej w obrębie pedagogiki empirycznej, hermeneutycznej i prakseologicznej, może mieć swój istotny wkład w rozwój nauki¹¹.

Namysł nad kondycją młodzieży, szansami rozwoju, kierunkami zmian edukacji szkolnej towarzyszy wybranemu przeze mnie podejściu metodologicznemu, a służyć może kształtowaniu się subdyscypliny pedagogicznej — pedagogiki rozwoju.

Wielość i współlistnienie rozmaitych orientacji pedagogicznych, podejść metodologicznych, dopuszczalność stosowania różnych metod badań wzbogacają i uowocześniają współczesną pedagogikę, a w jej zakresie — ogląd złożonego świata faktów, zjawisk i procesów edukacyjnych. Daje to nadzieję i przyzwolenie na stosowanie wielopłaszczyznowego i wielowymiarowego podejścia naukowego.

Impulsy rozwojowe oraz inspiracje kategorią zadań rozwojowych i społecznych warunków edukacji dotyczą zarówno dziedziny poznania naukowego, jak i metodologii nauki oraz metodologii badań naukowych, ujmowanej w wymiarze założeń i praktyki badawczej.

Zajmując się teorią indywidualnego rozwoju, chciałam odejść od traktowania jej życzeniowo, skupiając uwagę na optymalnych warunkach rozwoju (biologicznych, psychicznych, społecznych). Celem była diagnoza pocucia wypełniania zadań rozwojowych adolescentów, przeprowadzona w myśl przeświadczenia o wpisaniu rozwoju w system społeczno-kulturowy i gospodarczy. Dopiero bowiem całościowe spojrzenie na spłot wyróżnionych zmiennych pozwala na rozpoznanie i zrozumienie stanu szans konkretnych ludzi na dojrzewanie¹². Rzetelna diagnoza stanu wypełniania zadań rozwojowych i zadań szkoły, spełniająca warunki poprawności metodologicznej, doprowadziła do uściślenia dociekań nad rzeczywistością edukacyjną. Wsparciem dla badań ilościowych

poddaje analizie J. GNITECKI (1994b), wyznaczając kierunki rozwoju pedagogiki ogólnej. Autor ten wskazuje m.in. na dialektyczną wizję rozwoju pedagogiki ogólnej, analizującą i syntetyzującą (na podstawie metody dialektyki) założenia i osiągnięcia empirycznie, prakseologicznie i humanistycznie zorientowanej pedagogiki.

¹¹ Zdaniem J. GNITECKIEGO (1989) pedagogika ogólna ma dokonać scalenia (syntezy, uogólnienia) refleksji powstałej w obrębie pedagogiki empirycznej, hermeneutycznej i prakseologicznej.

¹² Podejście takie postulowane jest m.in. przez Jacka Zbigniewa Górniewicza (2004, s. 225) w referacie wygłoszonym na V Zjeździe Pedagogicznym PTP: *Fale wznoszące na trasie człowieka rozwoju — marzenia pedagogów i fale przeciwne — w realiach Polski przedunijnej*.

stały się badania jakościowe, pozwalające ukazać złożony kontekst społeczno-kulturowy badanych zjawisk¹³, poznać i zrozumieć je w przekroju dynamicznym oraz rozwojowym.

Zadania rozwojowe i zakres ich wypełniania przez rozwijające się osoby stanowią kryteria efektywności społecznego systemu edukacji. Głębsze poznanie natury i stanu ich przepracowania dostarcza podstaw do opracowania strategii pedagogicznej pozwalającej wyjść naprzeciw potrzebom rozwojowym dorastających.

Badania zadań rozwojowych i społecznych warunków edukacji mogą być ważnym czynnikiem podwyższania efektywności nauk pedagogicznych oraz zwiększania ich wpływu na praktykę edukacyjną. Na taki aspekt badań ilościowo-jakościowych wskazują m.in. S. PALKA (1989a, s. 3—11, 2003, 2004, 2006b, s. 75—81) i T. LEWOWICKI (1995c, s. 11—16, 2001a, s. 9—18, 2006, s. 17—27).

Zwrócenie uwagi na zadania rozwojowe młodzieży i warunki ich wypełniania przydatne jest ze względu na możliwości zarówno przeprowadzenia rzetelnej diagnozy jednostkowych oraz społecznych potrzeb, jak i opracowania, z udziałem środowisk lokalnych i regionalnych, programów naprawczych, pozwalających zlikwidować i przezwyciężyć istniejące w tym zakresie deficyty. Wydaje się, że pierwszym krokiem prowadzącym do przygotowania takich programów jest poznanie, analiza oraz znalezienie dróg i metod kontrolowania stanu opanowania zadań rozwojowych.

Wykształcenie jednostki sprawcy, który sam na podstawie swojej wiedzy ustala zasady kwalifikowania swoich potrzeb, zasady swojego życia, kierowania swoją działalnością, jednostki, rozumiejącej zależność między swoimi potrzebami a warunkami ich zaspakajania, jest pierwszym etapem długofalowego programu kształtowania demokratycznego / obywatelskiego społeczeństwa.

Wyniki przeprowadzonych badań dostarczają przykładów ilustrujących fakt, iż formowanie tożsamości jest procesem ciągłym, nie oznacza natychmiastowej transformacji, ale budowanie solidnej konstrukcji odpowiedzialnej osoby, przy dużym jej własnym udziale¹⁴. Następuje zatem realizowanie koncepcji człowieka, w której człowieczeństwo oznacza posiadanie określonej, harmonijnie dopełniającej się natury jednostkowej i społecznej, świadomości swojej historii i wspólnot, z jakich się wyrasta i jakie się wybiera, odpowiedzialności za swoje w nich miejsce oraz udział w dobru wspólnym. Różnorodność kulturowa w naturalny sposób sprzyja kształtowaniu się tożsamości. Pedagog, któremu tak rozumiana tożsamość wydaje się ważna, będzie pilnie tropił i rozpoznawał wszystkie źródła wiedzy o wychowanku i o sobie samym, wszystkie sytuacje, w których można rozpoznać jego i siebie.

¹³ Wartość poznawczą zarówno badań ilościowych, jak i jakościowych podkreśla m.in. ŁOBOCKI, 2001, s. 67—81.

¹⁴ Koncepcja ta jest koncepcją człowieka jako osoby (pedagogika personalistyczna). Szerzej na temat odpowiedzialności wypowiada się K. OLBRYCHT (1995a, 2002).

Aneks

Załącznik 1

Kwestionariusz zadań rozwojowych i społecznych warunków edukacji

Kwestionariusz dotyczy różnych aspektów Twojego życia.
Ustosunkuj się do treści poszczególnych twierdzeń, zaznaczając „x”
właściwą odpowiedź.

P — twierdzenie prawdziwe w stosunku do Ciebie

F — twierdzenie fałszywe w stosunku do Ciebie

? — jeśli w żaden sposób nie możesz się zdecydować (staraj się to czynić jak najrzadziej)

Lp.	A	P	?	F
1.	Mam obecnie grupę kolegów i koleżanek, dla których przyjaźń ze mną jest czymś ważnym			
2.	Zależy mi na dorosłym wyglądzie			
3.	Sądzę, że jestem zdolny / zdolna do odmiany świata i siebie			
4.	Przygotowanie do przyszłego zawodu jest ważnym celem moich działań			
5.	Mam obraz swego dorosłego życia			
6.	Myślę, że wiem, jakim będę człowiekiem			
7.	Zależy mi na posiadaniu indywidualnego stylu bycia i ubierania się			
8.	Mam dziewczynę / chłopca, w której / którym jestem zakochany / zakochana			
9.	Myślę, że potrafię właściwie pełnić rolę kobiety / mężczyzny			
10.	Często odnoszę wrażenie, że nie wiem jeszcze, jakie jest moje miejsce w świecie			
11.	Reguły rządzące polityką są dla mnie zupełnie niezrozumiałe			
12.	Posiadanie rodziny jest dla mnie ważnym aspektem życia			
13.	Pracuję nad ułożeniem swoich stosunków z nauczycielami w szkole			
14.	Zależy mi na dobrych wynikach w nauce			

	A	P	?	F
15.	Miałbym / Miałabym teraz trudności z przedstawieniem wizji mojego życia			
16.	Staram się działać na rzecz najbliższego środowiska lokalnego (miasta, wsi)			
17.	Jestem zaangażowany / zaangażowana w ruch na rzecz ochrony środowiska			
18.	Moja dziewczyna / mój chłopak jest mi tak bliska / bliski, jakby była / był moją drugą połową			
19.	Nie lubię pełnić żadnych funkcji społecznych czy obywatelskich			
20.	Trudno mi zrozumieć zjawiska świata społecznego (bezrobocie, polityka, ekonomia)			
21.	Mam wrażenie, że moja partnerka / mój partner czuje się bezpiecznie w związku ze mną			
22.	Mam konkretną wizję własnego rozwoju zawodowego			
23.	Unikam sytuacji, w których mogę narazić się swoim nauczycielom			
24.	Nie lubię angażować się w sprawy ogólne, np. mojego kraju, społeczno-kulturalne			
25.	Posiadam już pewien zasób doświadczeń związanych z przyjmowaniem roli męskiej / kobiecej			
26.	Relacje z rówieśnikami są ważnym elementem życia szkolnego			
27.	Zależy mi na dobrych relacjach z rówieśnikami			
28.	Moi rodzice mają nadal duży wpływ na moje działania			
29.	Wypełnianie obowiązków szkolnych jest dla mnie ważnym aspektem życia szkolnego			
30.	Zależy mi na podtrzymywaniu spójności grupy klasowej pomimo różnych problemów, które przeżywamy			
31.	Szukam wewnętrznej niezależności, wolności od nacisków ludzi i rzeczy			
32.	Jestem gotów / gotowa wiele uczynić, aby mieć ładnie urządzone mieszkanie, samochód i pieniądze na zaspokojenie codziennych potrzeb			
33.	Nie chcę nikogo naśladować w sposobie ubierania się, spędzania czasu wolnego itp.			
34.	Celem mojego życia jest ciągłe doskonalenie się, perfekcjonizm			
35.	Pełnienie przeze mnie funkcji i ról mężczyzny / kobiety nie sprawia mi problemów			
36.	Rywalizacja z innymi, np. w sporcie, nauce, mobilizuje mnie do wysiłku			
37.	Tolerancja, rozumienie innych ludzi i okazywanie im życzliwości jest dewizą mojego życia			
38.	Są na świecie sprawy, w które będę się angażował / angażowała (ruch na rzecz ochrony środowiska, pokoju)			
39.	Chcę uczestniczyć w działaniach na rzecz środowiska lokalnego, w którym żyję			
40.	W życiu ponad wszystko inne stawiam naukę			
41.	Chcę podtrzymywać zwyczaje, obrzędy i tradycje regionu, w którym mieszkam			
42.	Podnoszenie kwalifikacji zawodowych jest konieczne, aby osiągnąć wysoką pozycję w każdej profesji			

	A	P	?	F
43.	Istotne jest zaangażowanie w głęboki związek uczuciowy z kimś, kto jest moją partnerką życiową / moim partnerem życiowym			
44.	Identyfikuję się z grupą społeczną, do której należę			
45.	Dokonałem / dokonałam wyboru konkretnych autorytetów, które sam uznaję i akceptuję			
46.	Szkoła zaspokaja moje potrzeby w zakresie nauki języka obcego			
47.	Sądzę, że wiedza zdobyta w szkole okaże się przydatna w przyszłości			
48.	Pracuję zarobkowo, np. w niepełnym wymiarze czasu, w czasie wakacji			
	B	P	?	F
49.	Identyfikuję się z terytorium, na którym mieszkam			
50.	Wydaje mi się, że osiągnąłem / osiągnęłam już właściwy dla mojego wieku stopień niezależności od rodziców			
51.	Zawsze umiem się dostosować do okoliczności, wybierając którąś z „moich twarzy”			
52.	W sytuacjach wyboru nie zawsze kieruję się wartościami dla mnie ważnymi			
53.	Wybór szkoły był związany z moimi planami na przyszłość			
54.	Klasa, do której uczęszczam, jest grupą zintegrowaną wewnętrznie			
55.	Zasady panujące w mojej szkole są jasne i uzasadnione			
56.	Problemy uczniów są przez nauczycieli zauważane i rozwiązywane			
57.	Uczniowi w mojej szkole przyznaje się duży zakres swobody			
58.	Nauczyciele w mojej szkole ograniczają się do sprawowania władzy			
59.	Przymus to podstawowa zasada panująca w mojej szkole			
60.	Sądzę, że mam duży udział w podejmowaniu decyzji o tym, co dzieje się w klasie, szkole			
61.	To, co wiem o sobie i świecie, zawdzięczam rodzicom			
62.	To, co wiem o sobie i świecie, zawdzięczam lekturom (książkom, podręcznikom)			
63.	To, co wiem o sobie i świecie, zawdzięczam lekturom nieznajującym się w programie kształcenia			
64.	To, co wiem o sobie i świecie, zawdzięczam środkom masowego przekazu			
65.	Osobą, którą szanuję i chciałbym / chciałabym naśladować, jest mój nauczyciel			
66.	Osobą, którą szanuję i chciałbym / chciałabym naśladować, jest mój rodzic			
67.	Osobą, którą szanuję i chciałbym / chciałabym naśladować, jest mój kolega			
68.	Mam głos doradczy w sprawach kształcenia w mojej klasie			
69.	Po ukończeniu szkoły podejmę studia wyższe			
70.	Nauczyciele stosują własny program (autorski)			
71.	Nauczyciele poszukują i realizują niekonwencjonalne pomysły na prowadzenie lekcji			
72.	Napięcia i konflikty (nauczyciel — uczeń) nie dezorganizują pracy w mojej klasie			

	B	P	?	F
73.	Wymyślamy wspólnie z nauczycielami nowe i zaskakujące aspekty analizowanych zagadnień			
74.	Podejmuję samodzielne próby wyszukiwania i rozwiązywania problemów na lekcjach			
75.	Nauczyciele przywiązują dużą wagę do kontaktów z uczniami			
76.	Mam swobodę w wyrażaniu swego stanowiska na lekcji			
77.	Prawa ucznia prowadzą do zaniku dyscypliny			
78.	Mam możliwość wspólnego spędzania czasu wolnego z kolegami po lekcjach na terenie szkoły (klub, kawiarnia)			
79.	W szkole najważniejsze są kontakty z kolegami, inne rzeczy się nie liczą			
80.	Mam możliwość na terenie szkoły wchodzić w relacje z <i>Innym</i> (człowiek, który myśli inaczej niż ja, zachowuje się inaczej, człowiek innego wyznania, narodowości)			
81.	Mam przyzwolenie nauczycieli na wierność własnym ideologiom			
82.	Moja szkoła ma swoją tradycję, obrzędy			
83.	Szkoła przekazuje wiedzę o dorobku duchowym i materialnym regionu, w którym mieszkam			
84.	Inny człowiek stanowi dla mnie wartość, dzięki niemu mogę się rozwijać			
85.	Po ukończeniu szkoły będę pracował / pracowała i studiował / studiowała zarazem			
86.	W szkole stwarzane są sytuacje, które sprzyjają poszukiwaniu własnej ideologii (systemu wartości)			
87.	W szkole odbywają się dyskusje na temat ról kobiety i mężczyzny			
88.	Szkoła uczy rozwiązywania konfliktów			
89.	Często przeżywamy sytuacje kryzysowe w szkole			

METRYCZKA

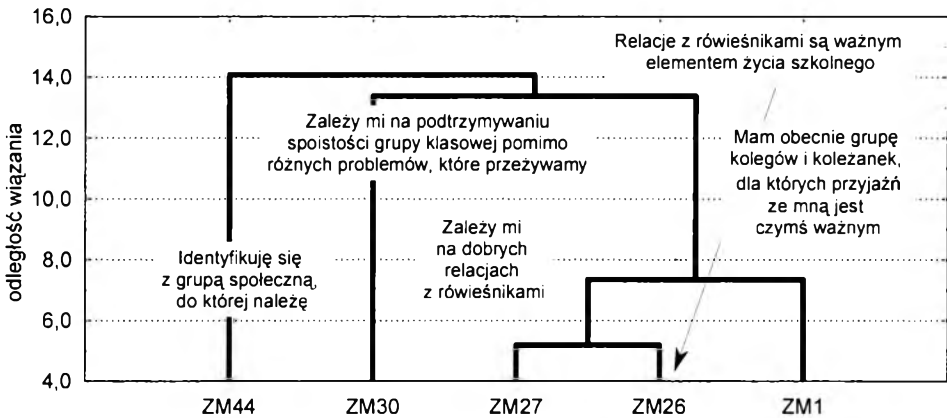
(proszę postawić znak „x” w cieniowanym polu)

90.	Płeć	kobieta	mężczyzna	Województwo	
91.	Miejsce zamieszkania	miasto	wieś	
92.	Wykształcenie matki	podstawowe	zawodowe	średnie	wyższe
93.	Wykształcenie ojca	podstawowe	zawodowe	średnie	wyższe
94.	Model rodziny	2 (1) + 1	2 (1) + 2	2 (1) + 3	2 (1) + >3
95.	Standard materialny	poniżej minimum	minimum	przeciętny	bardzo dobry
96.	Wyznanie	katolik	innego wyznania	ateista	
97.	Rodzina mieszana wyznaniowo	tak	nie		

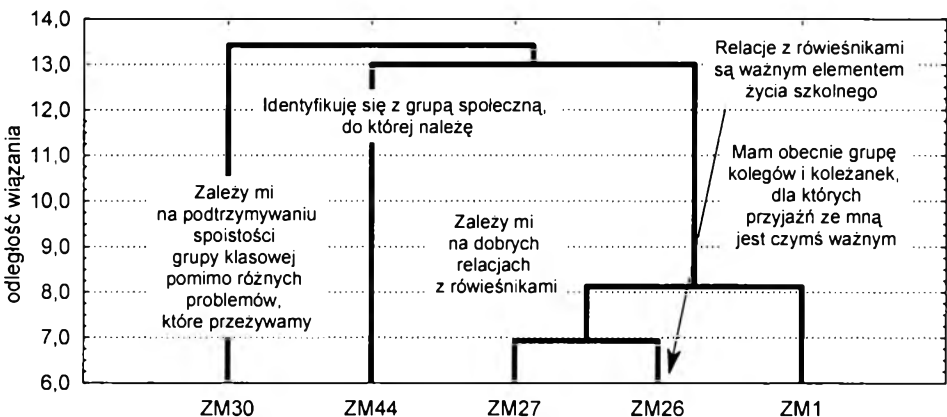
Analiza skupień
Metoda amalgamacji: pojedyncze wiązanie
Odległość wiązania: euklidesowa

Diagramy wiązkowe ilustrujące poszczególne zadania rozwojowe w centrum i na pograniczach Polski, w strefach zróżnicowanych pod względem rozwoju społeczno-gospodarczego

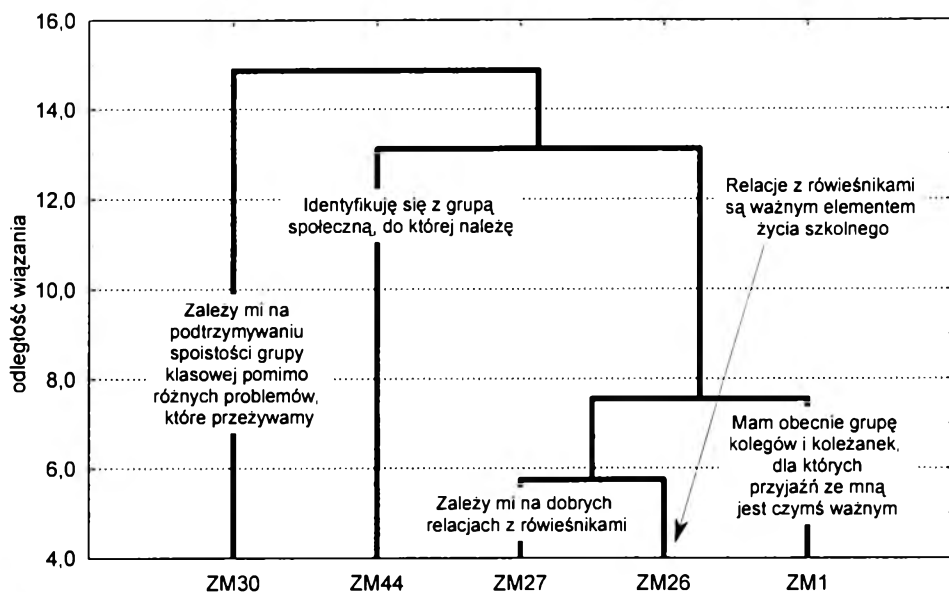
Osiąganie dojrzałych relacji z grupą przyjaciół — rówieśników



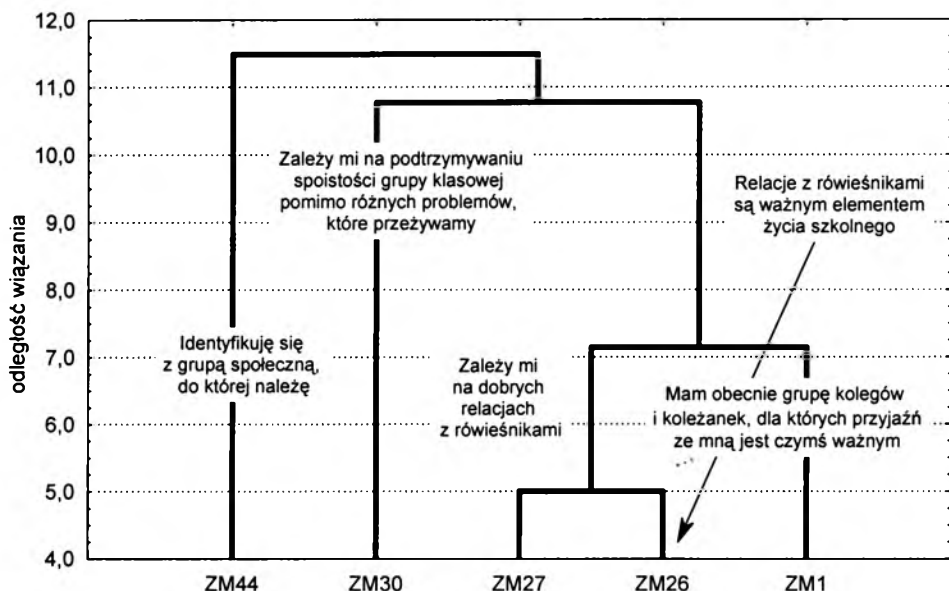
strefa o słabym rozwoju społeczno-gospodarczym, centrum (województwo świętokrzyskie)
 N = 209



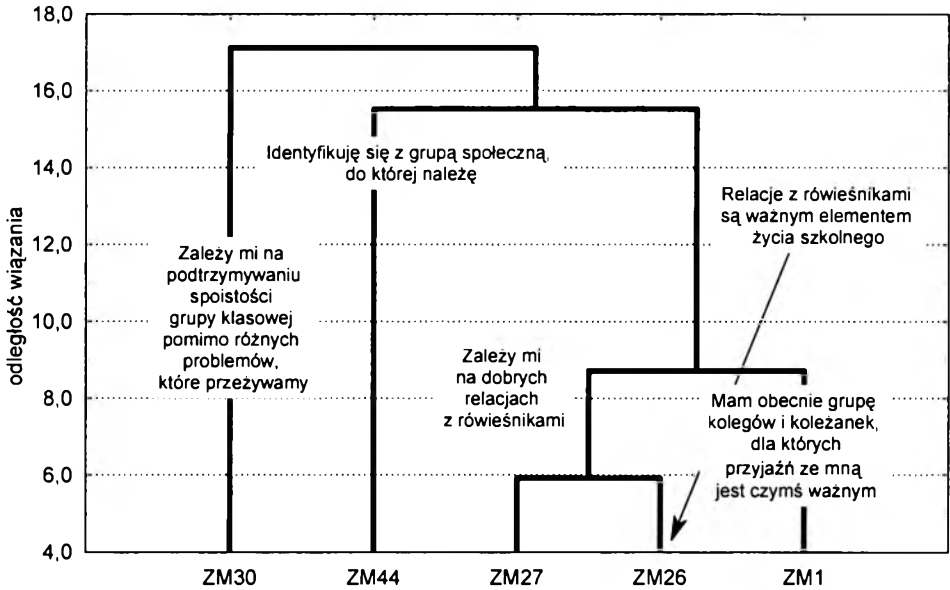
strefa o średnio intensywnym rozwoju społeczno-gospodarczym, centrum (województwo łódzkie)
 N = 194



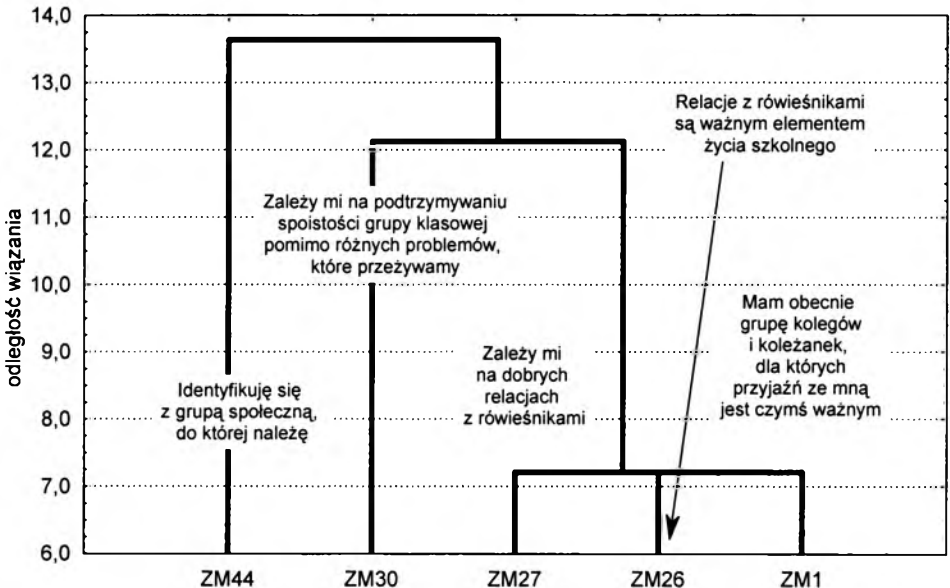
strefa o intensywnym rozwoju społeczno-gospodarczym, centrum (województwo wielkopolskie)
 $N = 244$



strefa o słabym rozwoju społeczno-gospodarczym, pogranicze (województwo podlaskie)
 $N = 134$

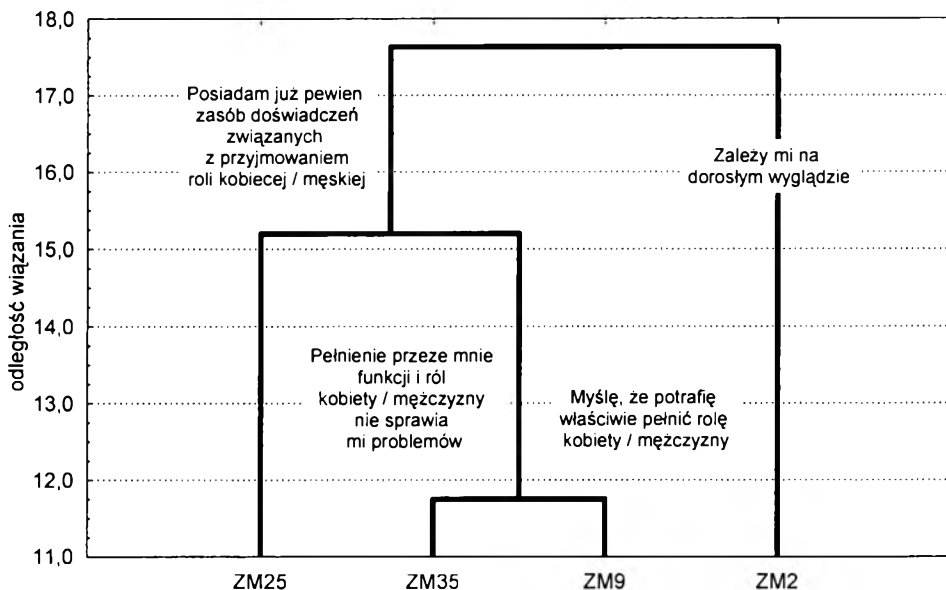


strefa o średnio intensywnym rozwoju społeczno-gospodarczym, pogranicze (województwo lubuskie) $N = 256$

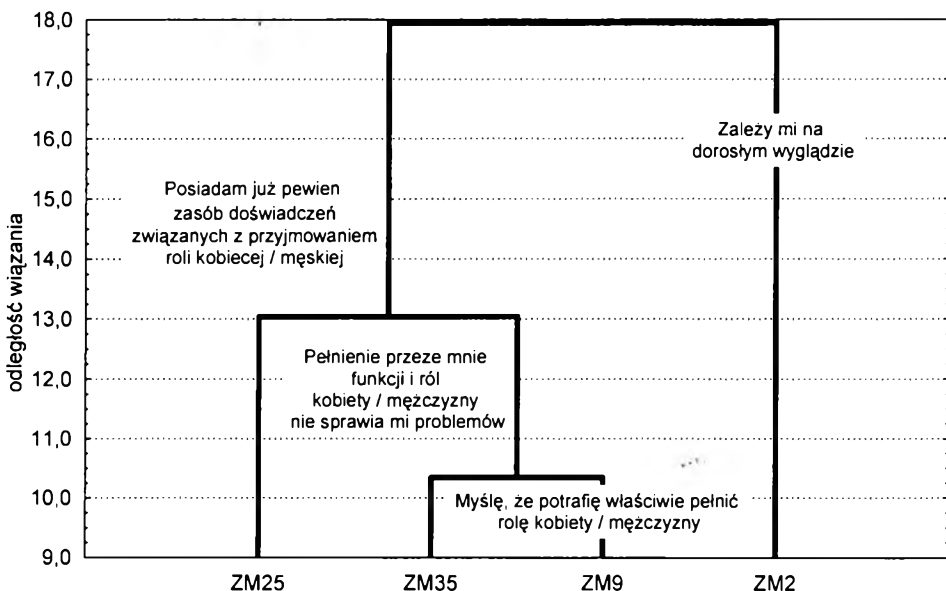


strefa o intensywnym rozwoju społeczno-gospodarczym, pogranicze (województwo śląskie) $N = 195$

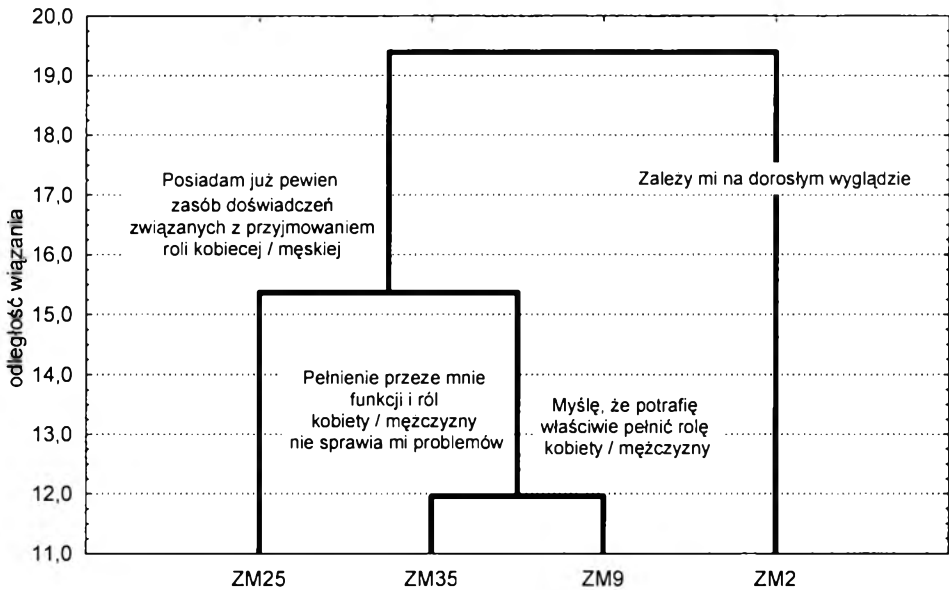
Opanowanie roli społecznej właściwej dla swojej płci



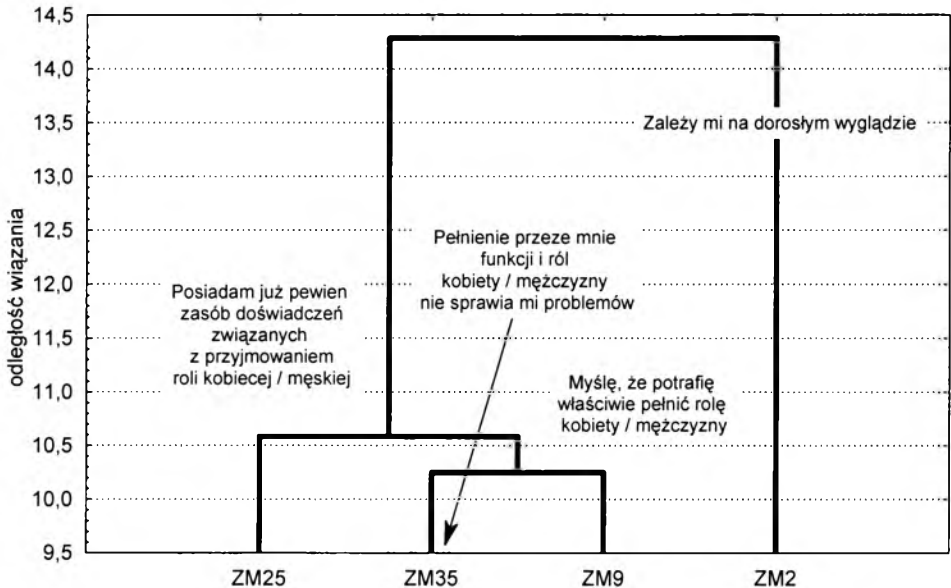
strefa o słabym rozwoju społeczno-gospodarczym, centrum (województwo świętokrzyskie)
N = 209



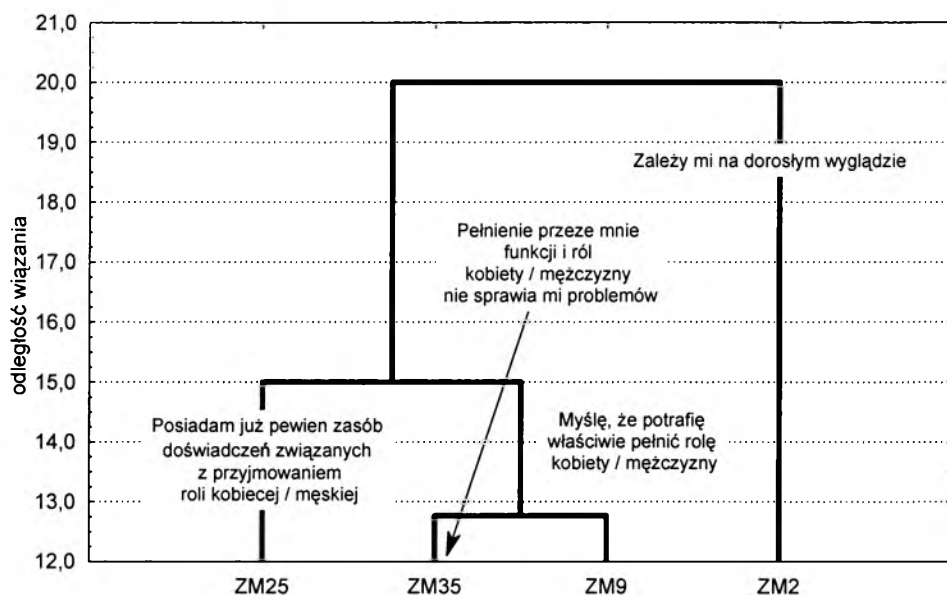
strefa o średnio intensywnym rozwoju społeczno-gospodarczym, centrum (województwo łódzkie)
N = 194



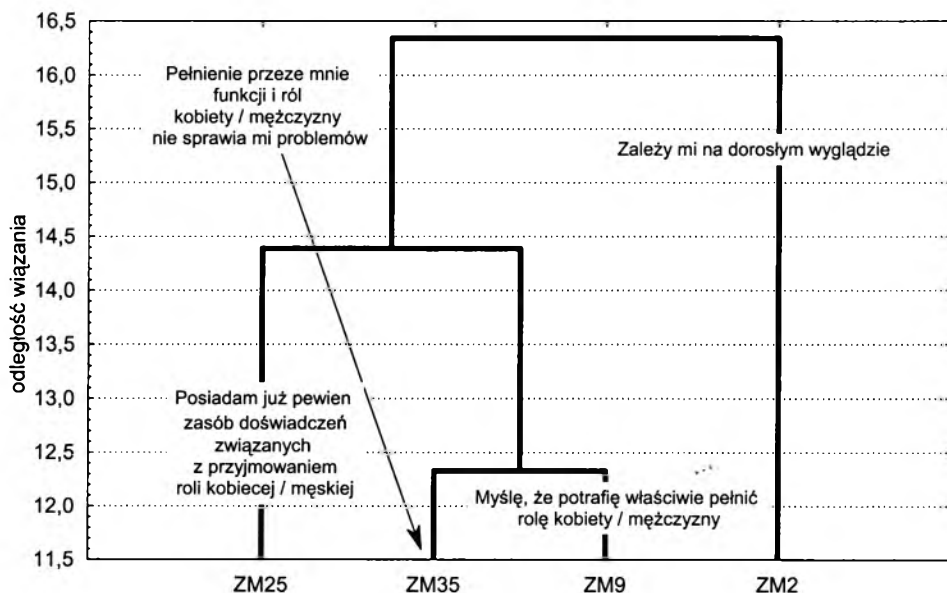
strefa o intensywnym rozwoju społeczno-gospodarczym, centrum (województwo wielkopolskie)
 N = 244



strefa o słabym rozwoju społeczno-gospodarczym, pogranicze (województwo podlaskie)
 N = 134

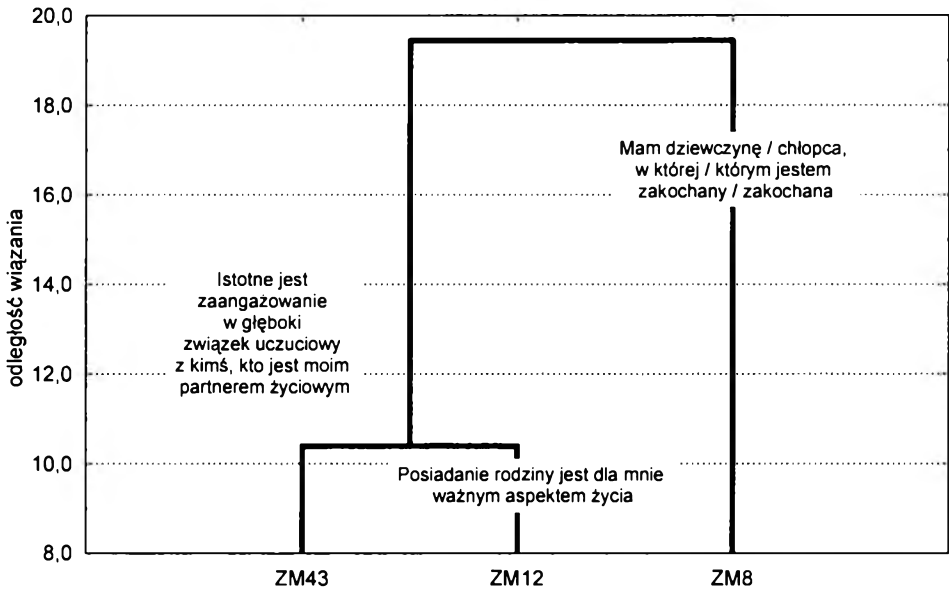


strefa o średnio intensywnym rozwoju społeczno-gospodarczym, pogranicze (województwo lubuskie) $N = 256$

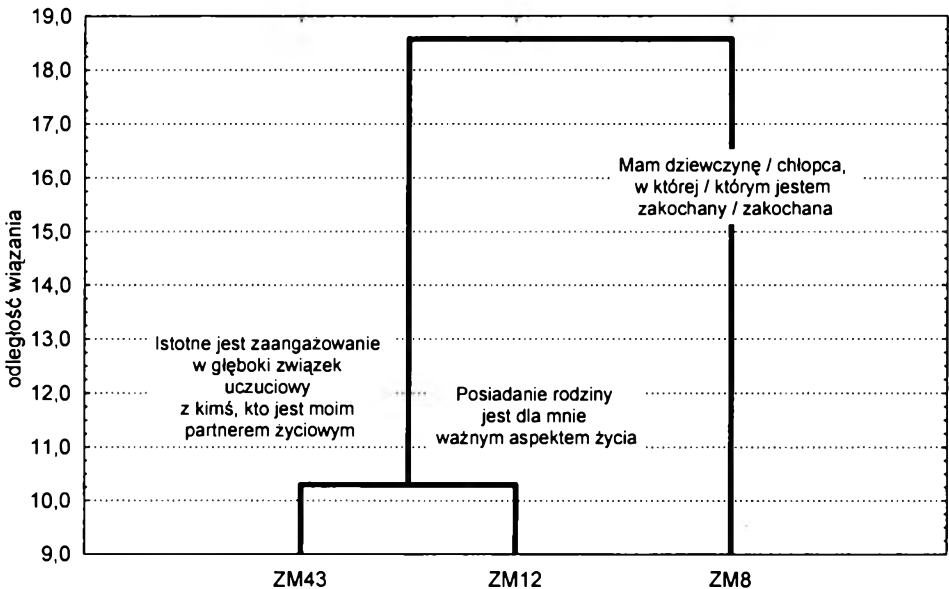


strefa o intensywnym rozwoju społeczno-gospodarczym, pogranicze (województwo śląskie) $N = 195$

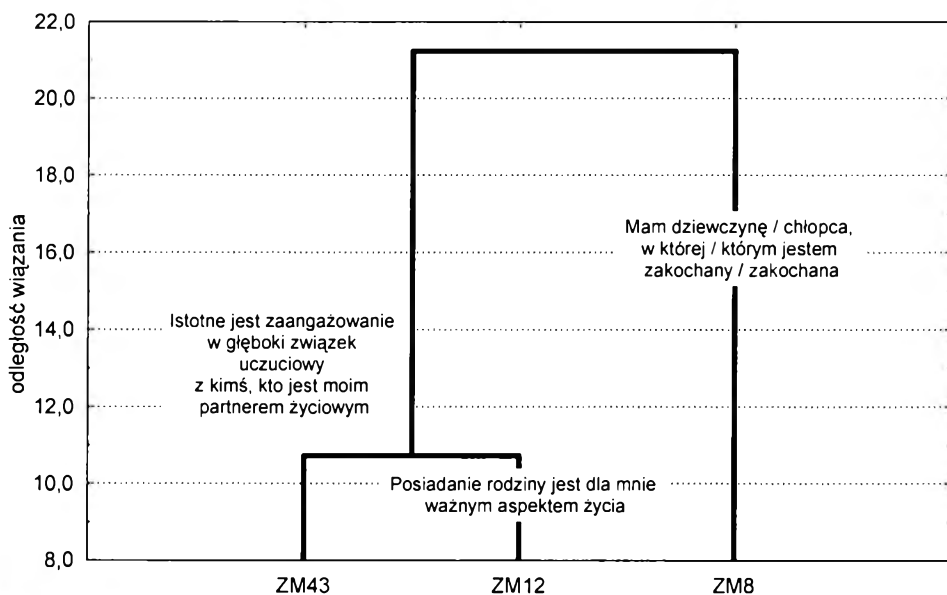
Poszukiwanie partnera życiowego — miłości



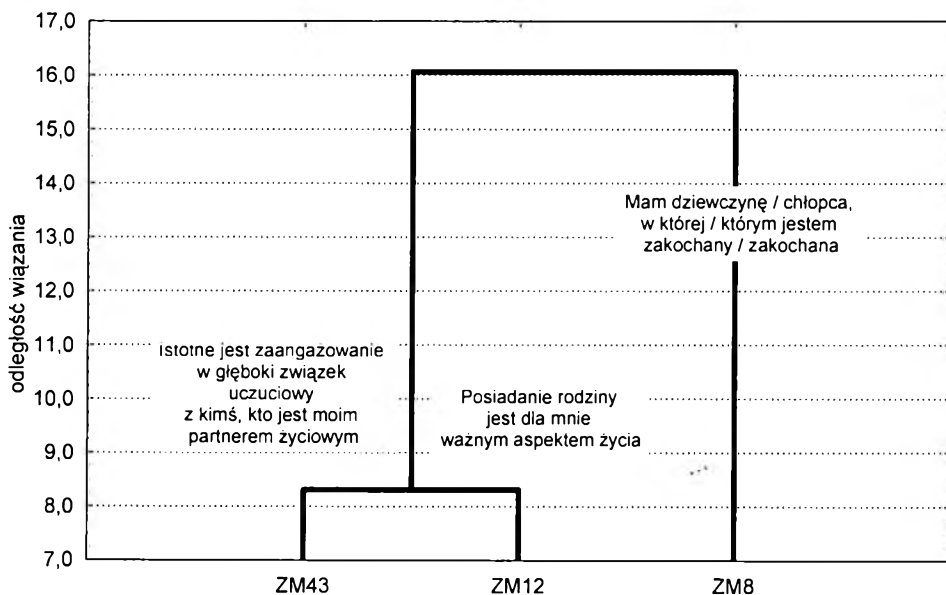
strefa o słabym rozwoju społeczno-gospodarczym, centrum (województwo świętokrzyskie)
 N = 209



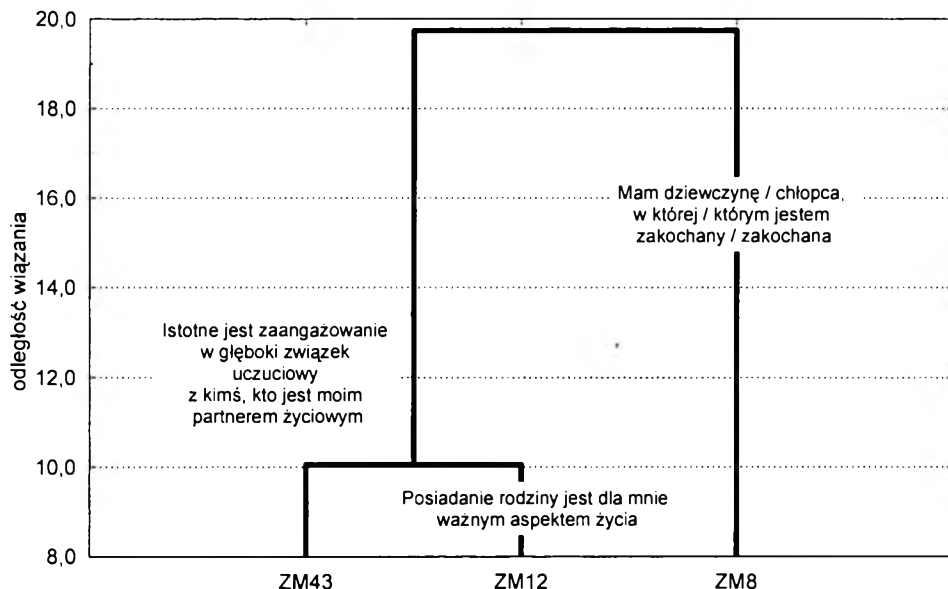
strefa o średnio intensywnym rozwoju społeczno-gospodarczym, centrum (województwo łódzkie)
 N = 194



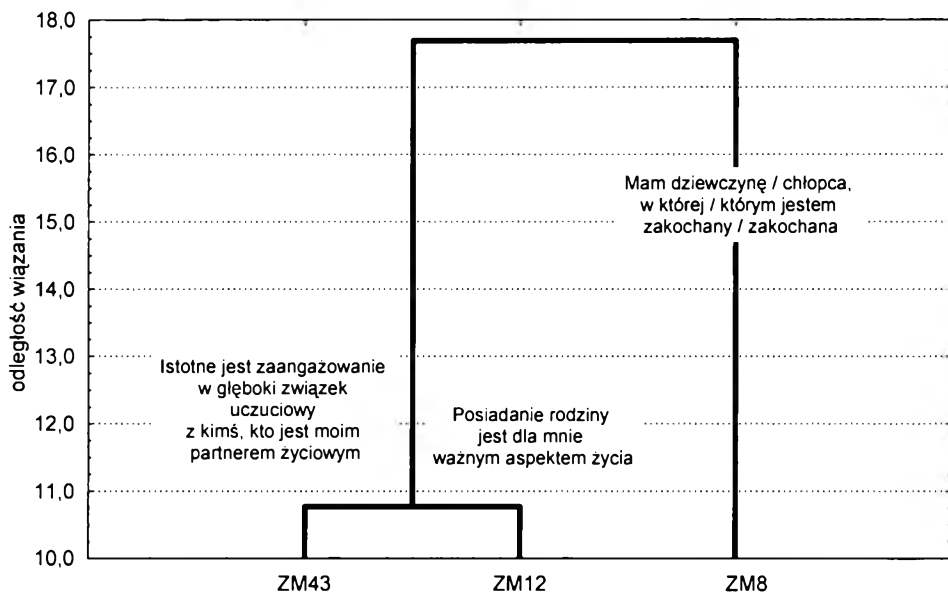
strefa o intensywnym rozwoju społeczno-gospodarczym, centrum (województwo wielkopolskie)
 $N = 244$



strefa o słabym rozwoju społeczno-gospodarczym, pogranicze (województwo podlaskie)
 $N = 134$

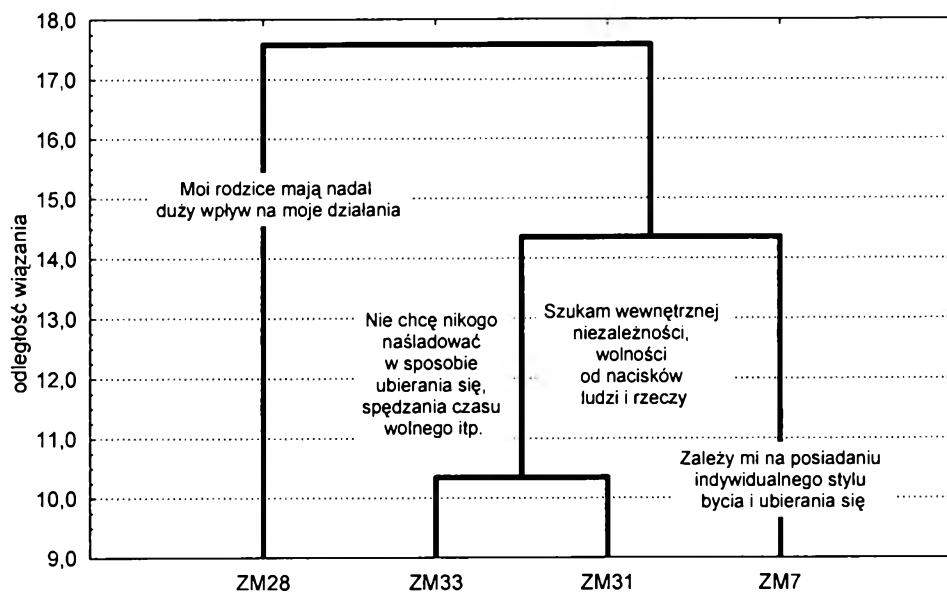


strefa o średnio intensywnym rozwoju społeczno-gospodarczym, pogranicze (województwo lubuskie) $N = 256$

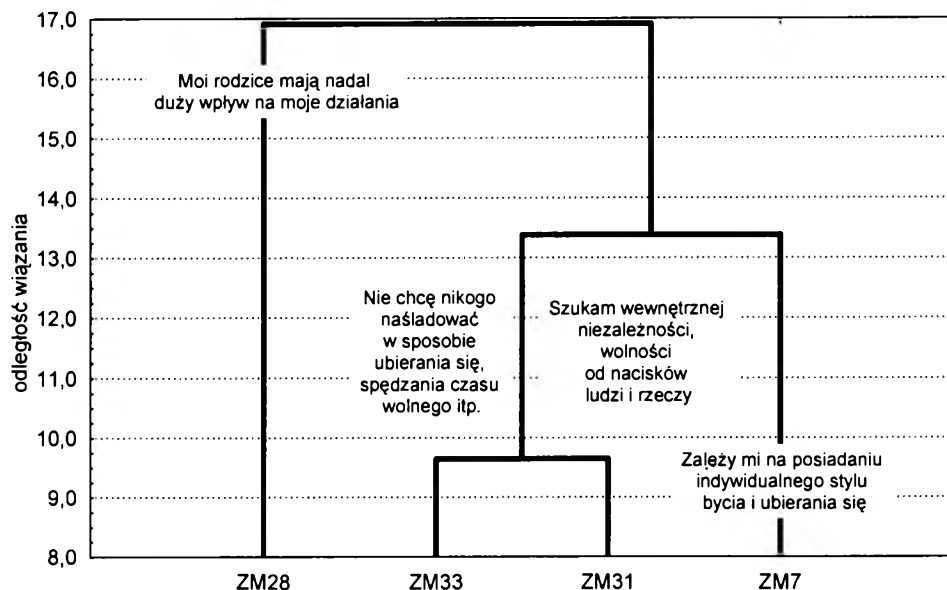


strefa o intensywnym rozwoju społeczno-gospodarczym, pogranicze (województwo śląskie) $N = 195$

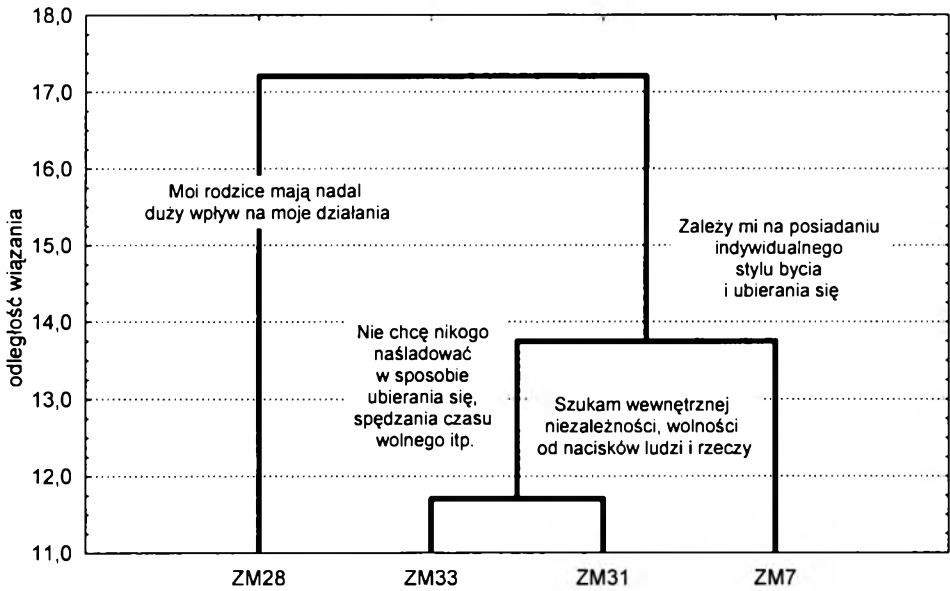
Osiąganie niezależności emocjonalnej i ekonomicznej od *Innych*



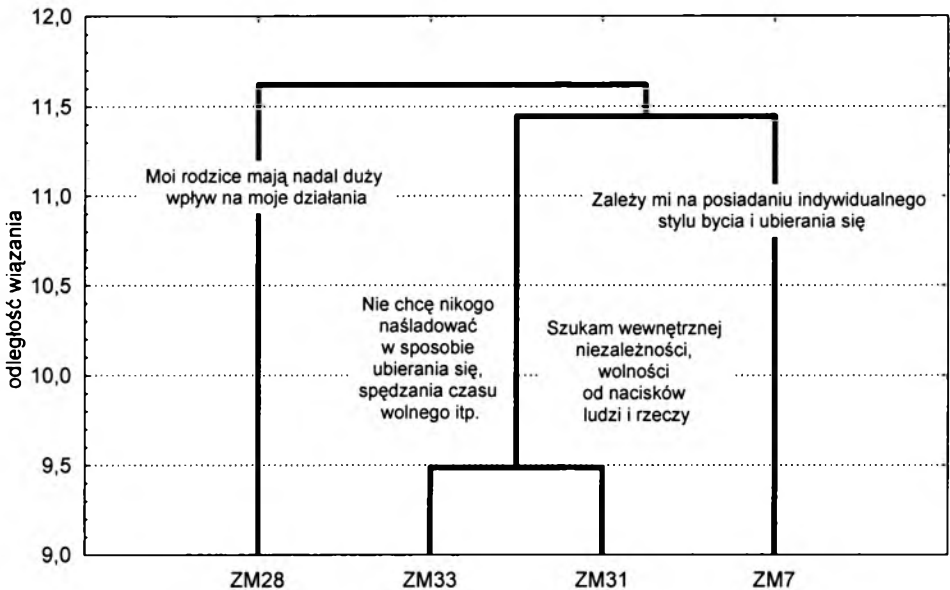
strefa o słabym rozwoju społeczno-gospodarczym, centrum (województwo świętokrzyskie)
 N = 209



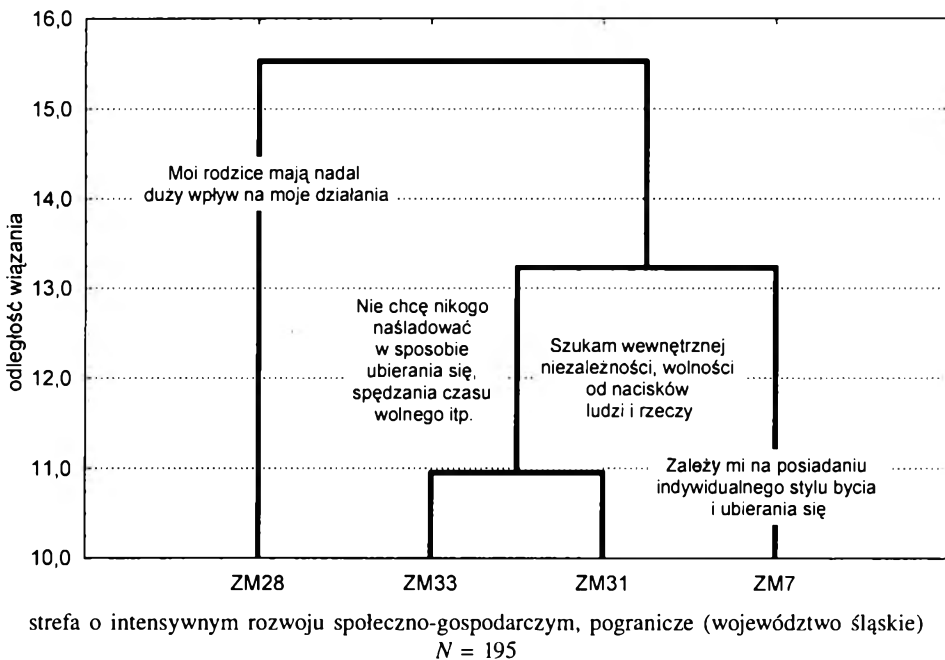
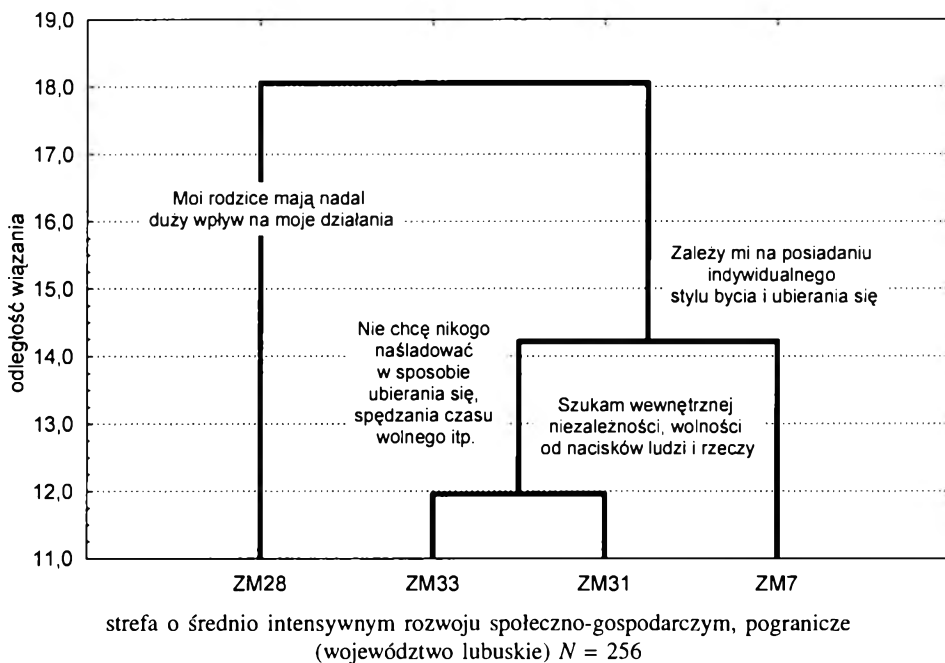
strefa o średnio intensywnym rozwoju społeczno-gospodarczym, centrum (województwo łódzkie)
 N = 194



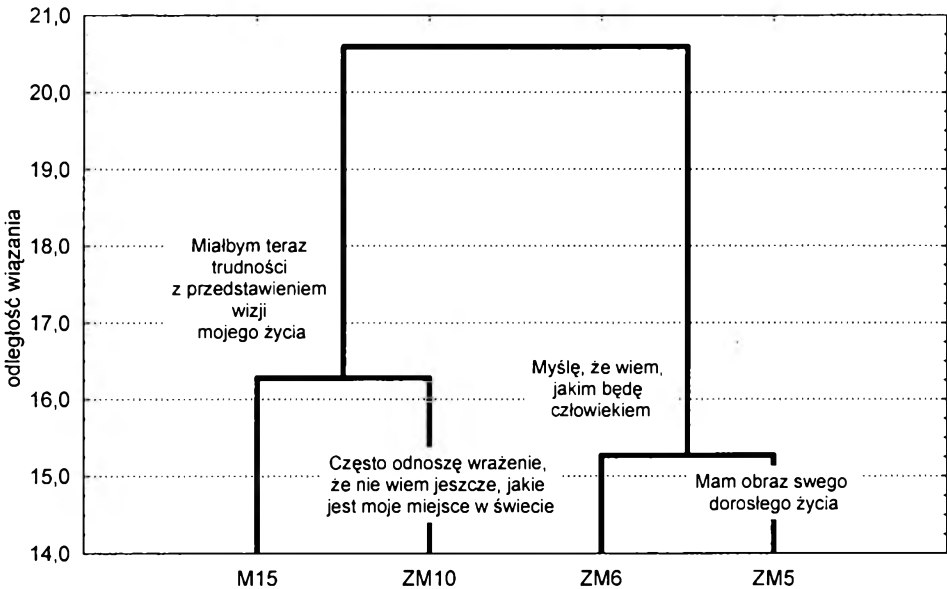
strefa o intensywnym rozwoju społeczno-gospodarczym, centrum (województwo wielkopolskie)
 $N = 244$



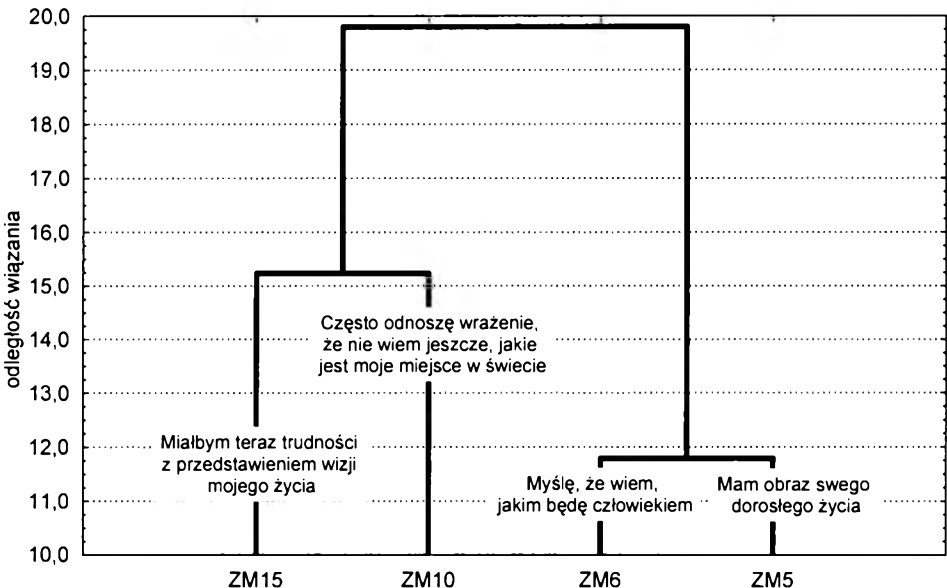
strefa o słabym rozwoju społeczno-gospodarczym, pogranicze (województwo podlaskie)
 $N = 134$



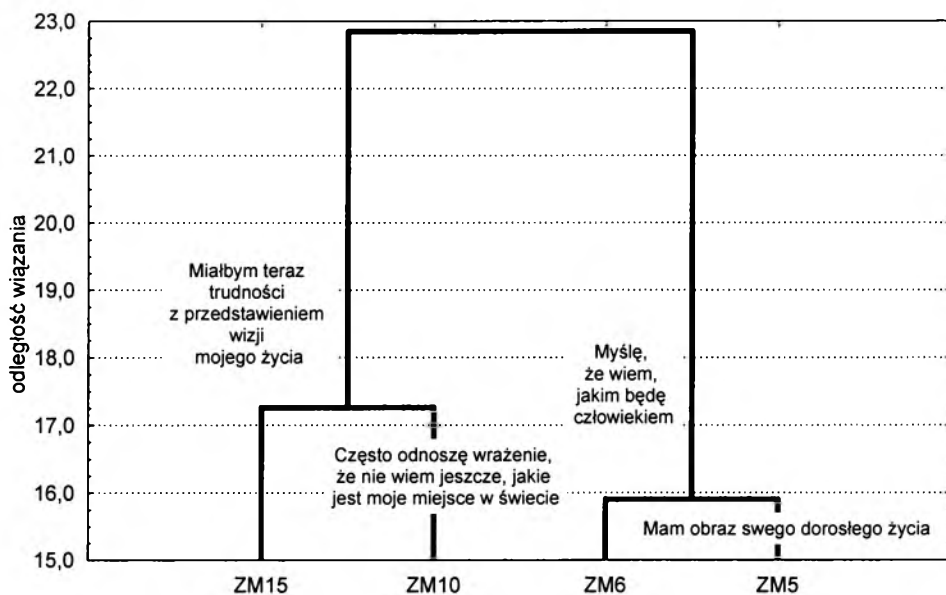
Uzyskanie wiedzy o sobie



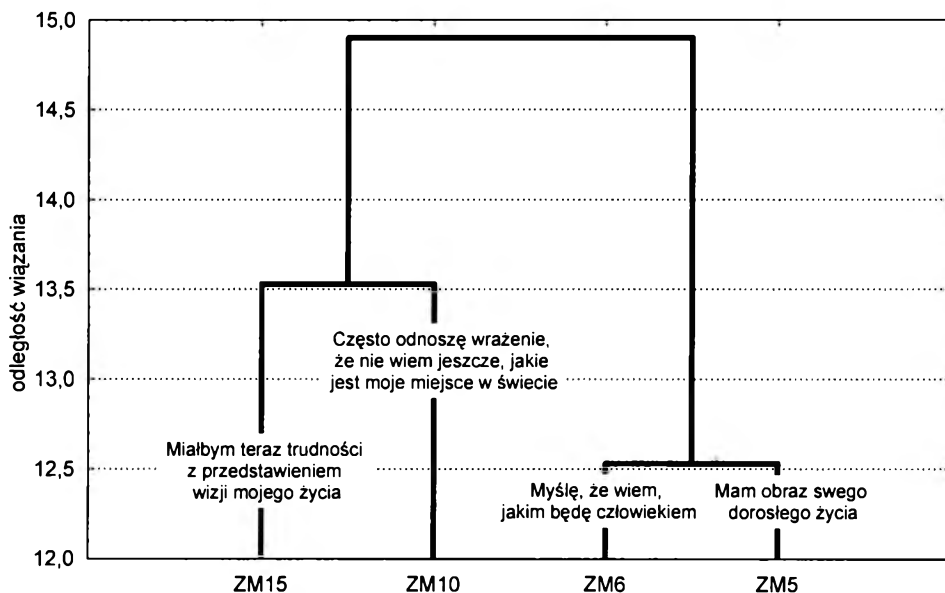
strefa o słabym rozwoju społeczno-gospodarczym, centrum (województwo świętokrzyskie)
N = 209



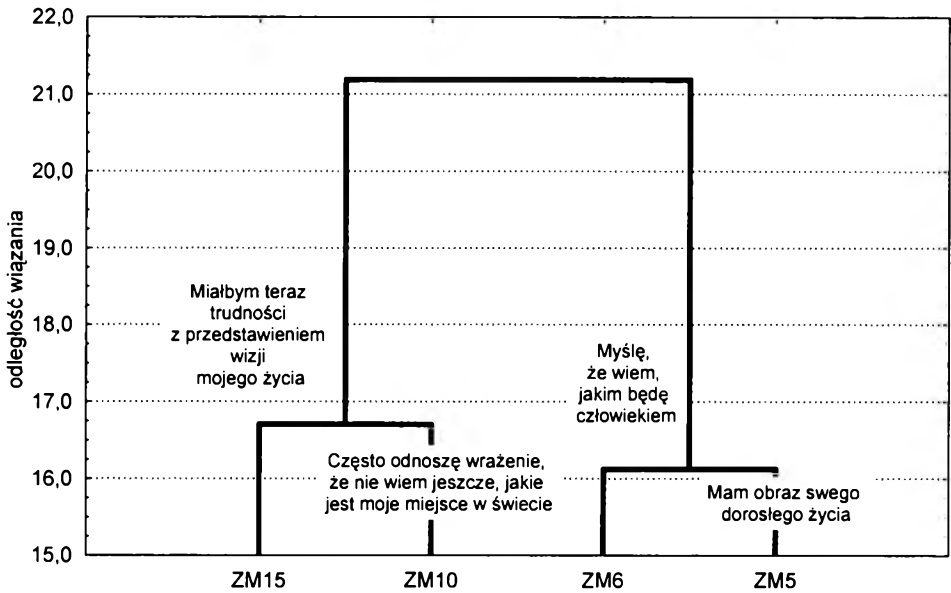
strefa o średnio intensywnym rozwoju społeczno-gospodarczym, centrum (województwo łódzkie)
N = 194



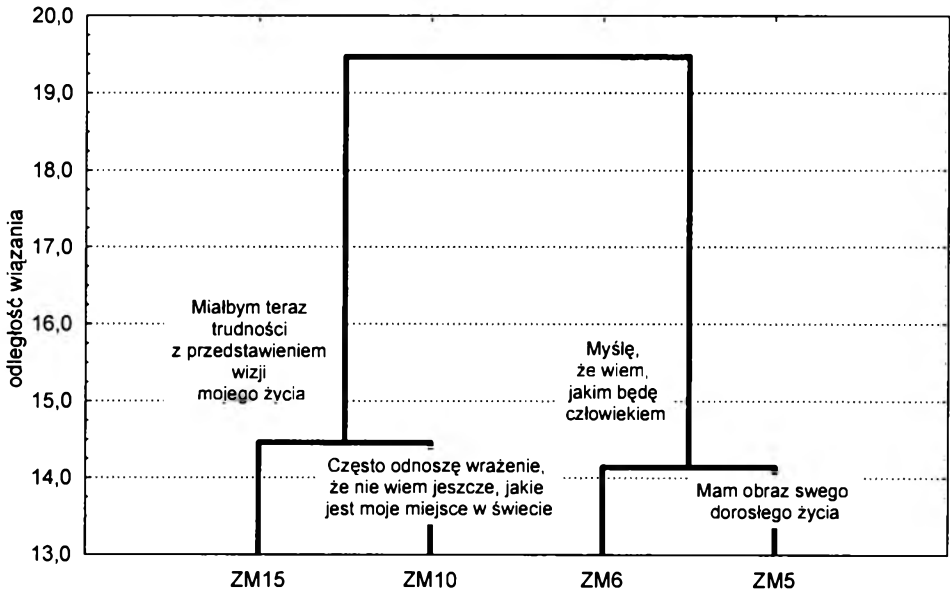
strefa o intensywnym rozwoju społeczno-gospodarczym, centrum (województwo wielkopolskie)
 $N = 244$



strefa o słabym rozwoju społeczno-gospodarczym, pogranicze (województwo podlaskie)
 $N = 134$

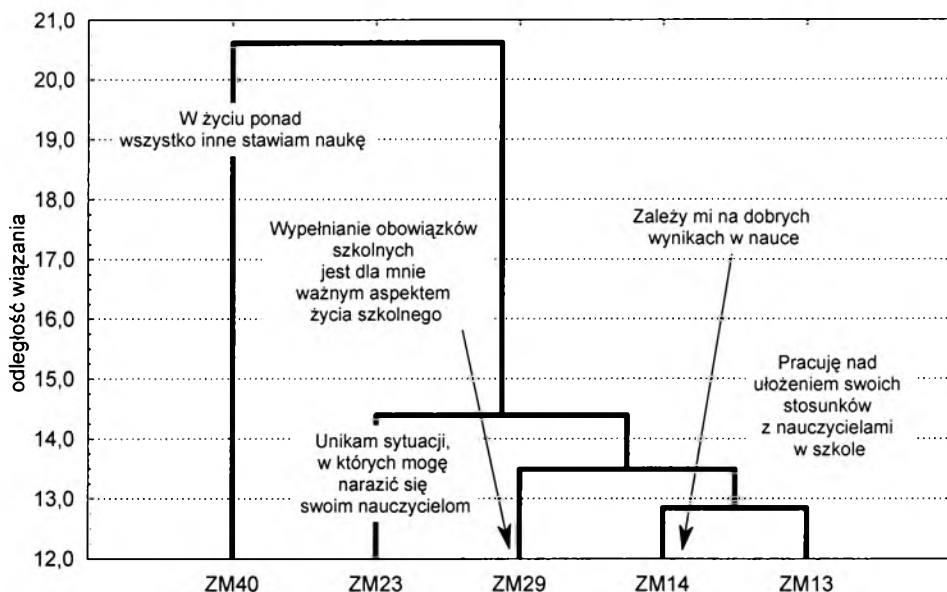


strefa o średnio intensywnym rozwoju społeczno-gospodarczym, pogranicze (województwo lubuskie) $N = 256$

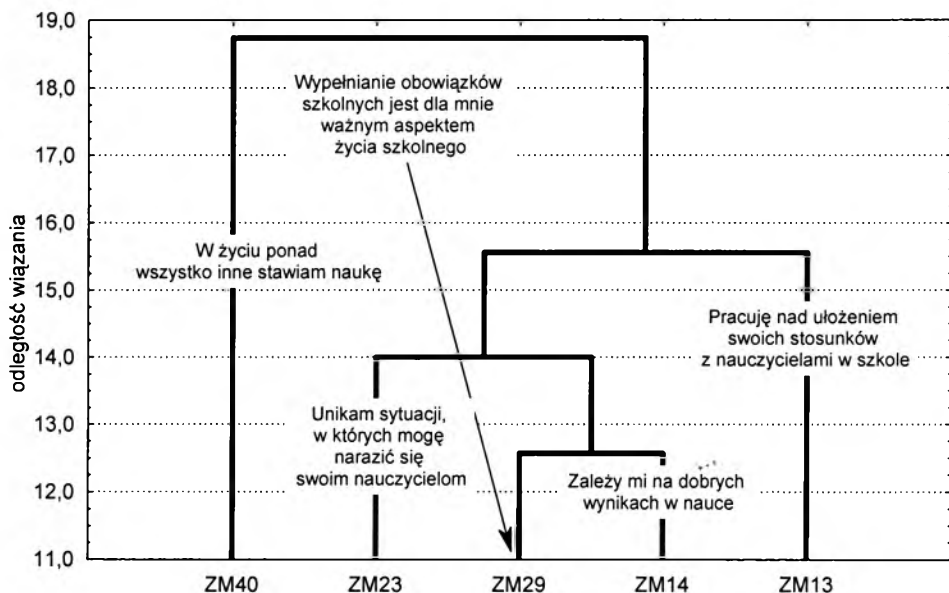


strefa o intensywnym rozwoju społeczno-gospodarczym, pogranicze (województwo śląskie) $N = 195$

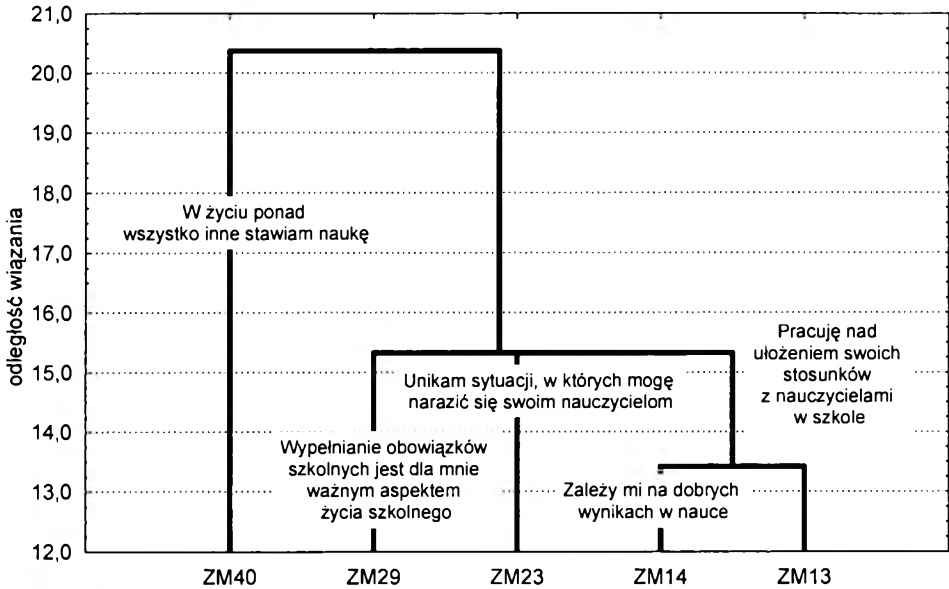
Osiąganie kompetencji w realizacji zadań szkolnych



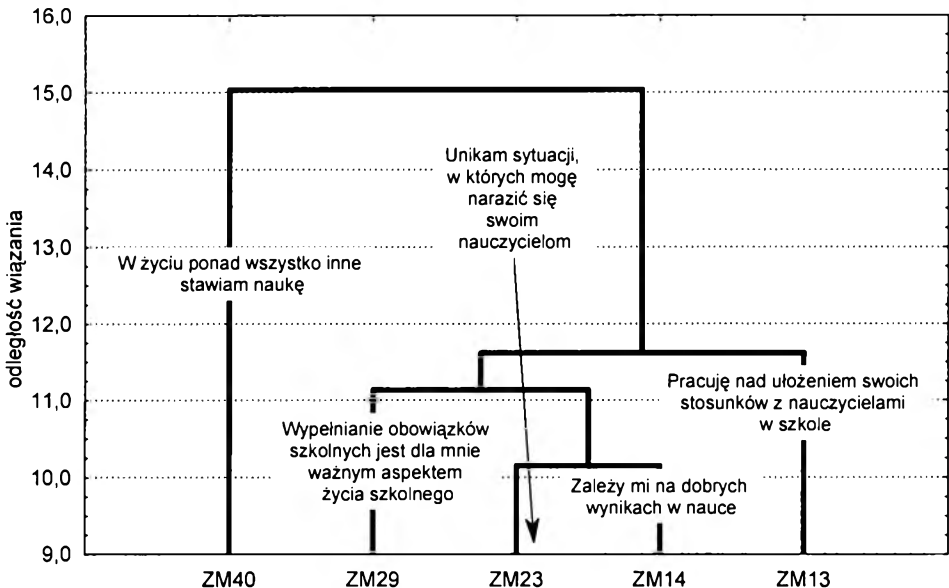
strefa o słabym rozwoju społeczno-gospodarczym, centrum (województwo świętokrzyskie)
 $N = 209$



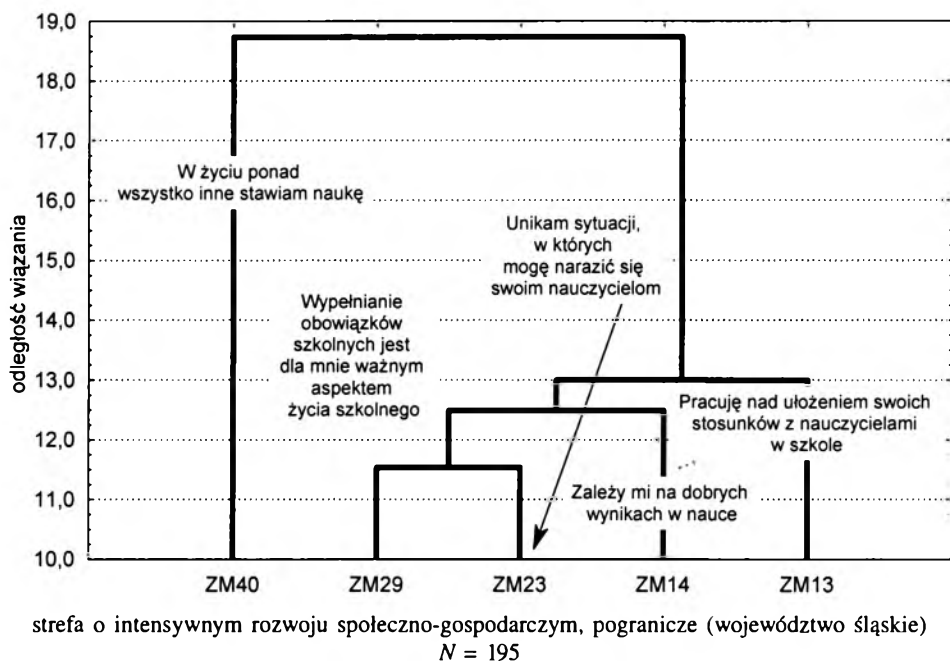
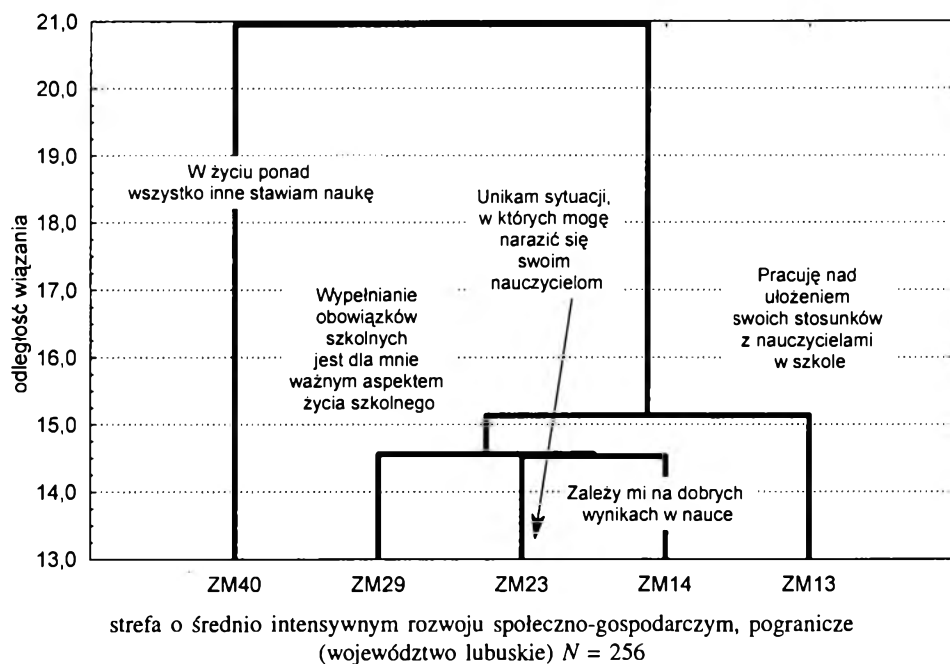
strefa o średnio intensywnym rozwoju społeczno-gospodarczym, centrum (województwo łódzkie)
 $N = 194$



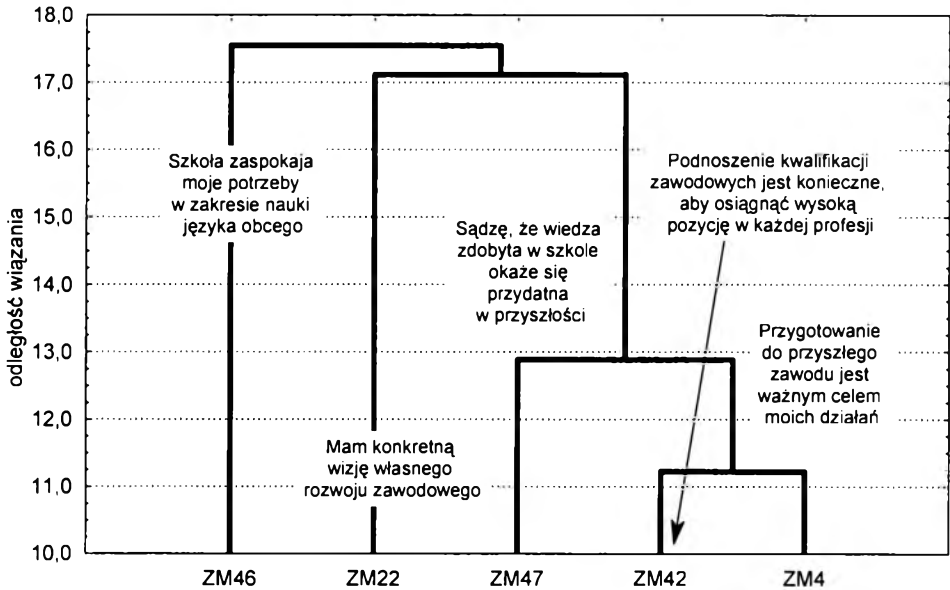
strefa o intensywnym rozwoju społeczno-gospodarczym, centrum (województwo wielkopolskie)
 $N = 244$



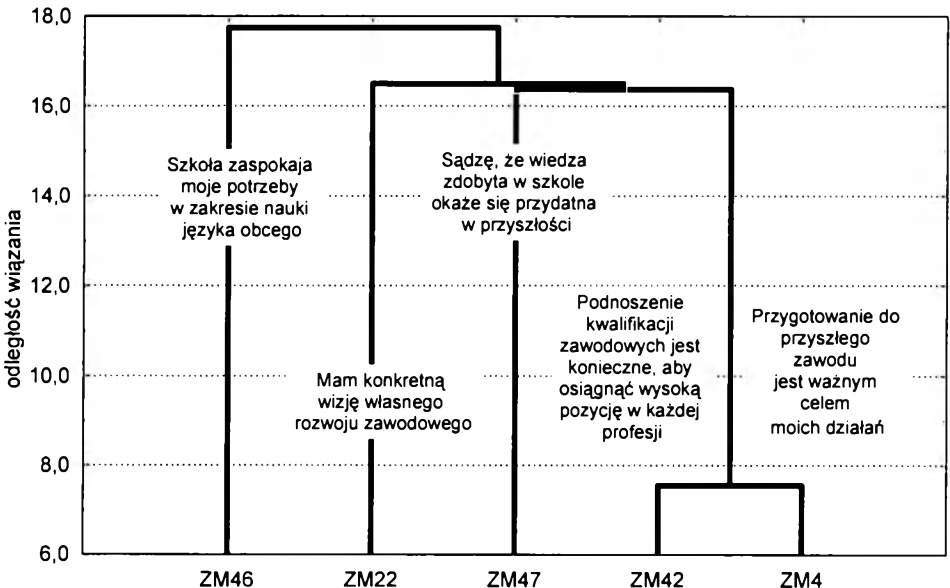
strefa o słabym rozwoju społeczno-gospodarczym, pogranicze (województwo podlaskie)
 $N = 134$



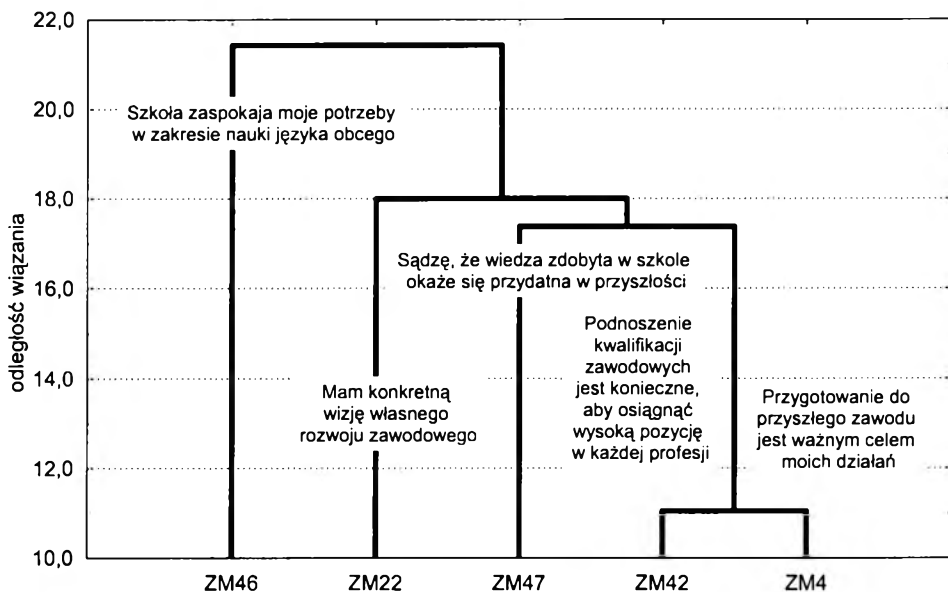
Wybór i przygotowanie do zawodu



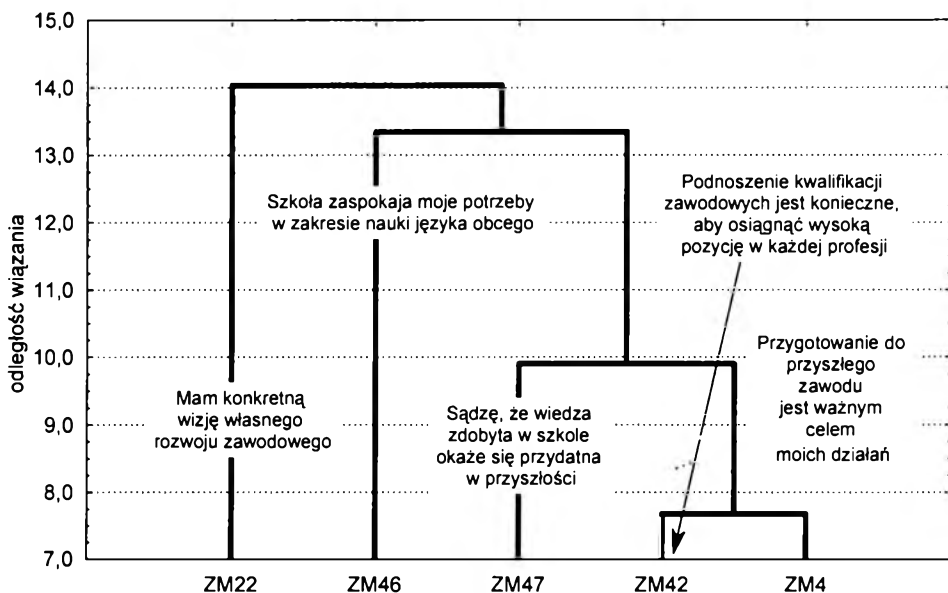
strefa o słabym rozwoju społeczno-gospodarczym, centrum (województwo świętokrzyskie)
 $N = 209$



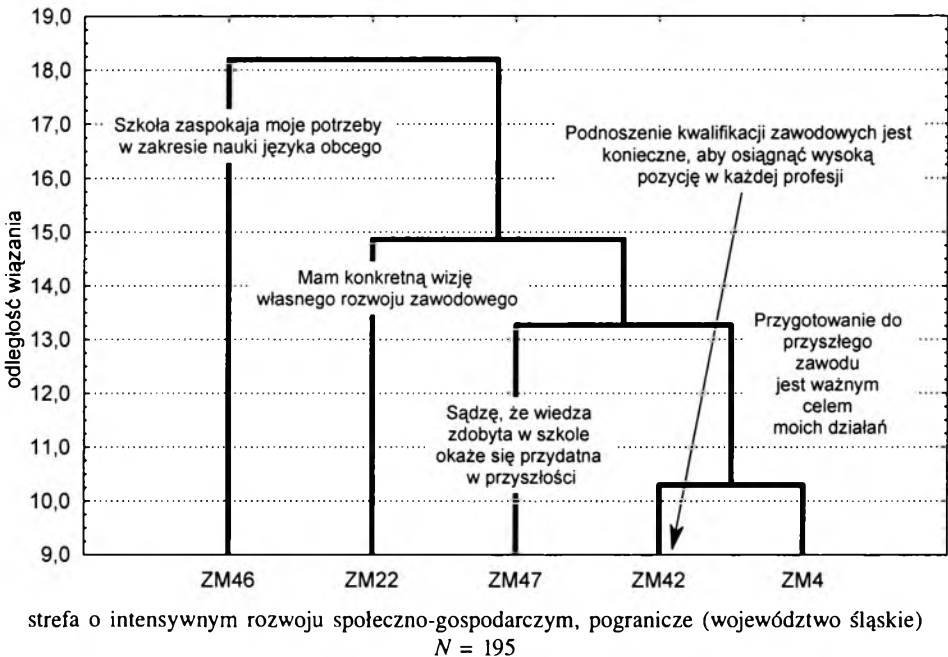
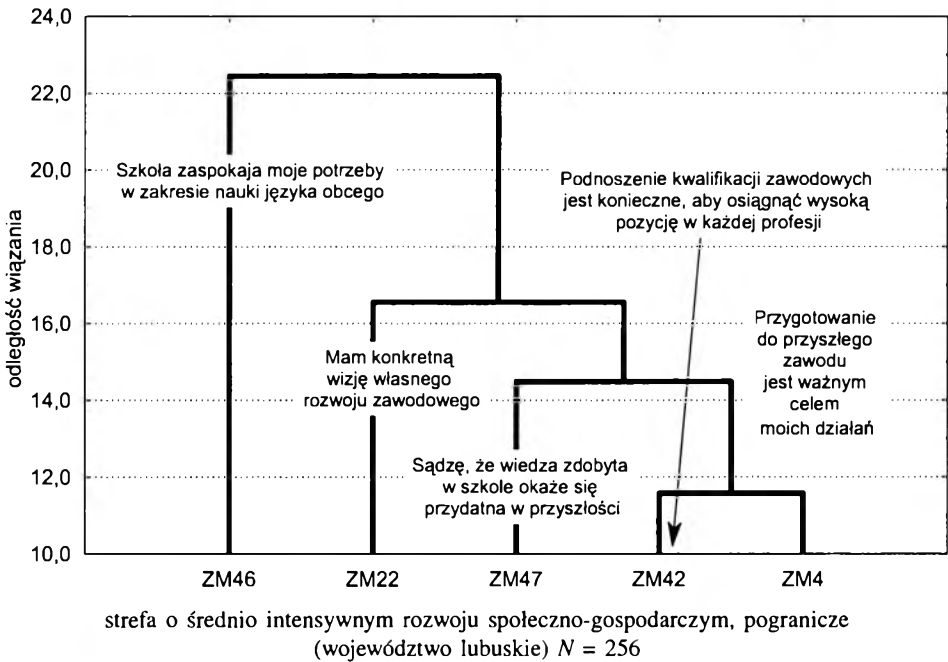
strefa o średnio intensywnym rozwoju społeczno-gospodarczym, centrum (województwo łódzkie)
 $N = 194$



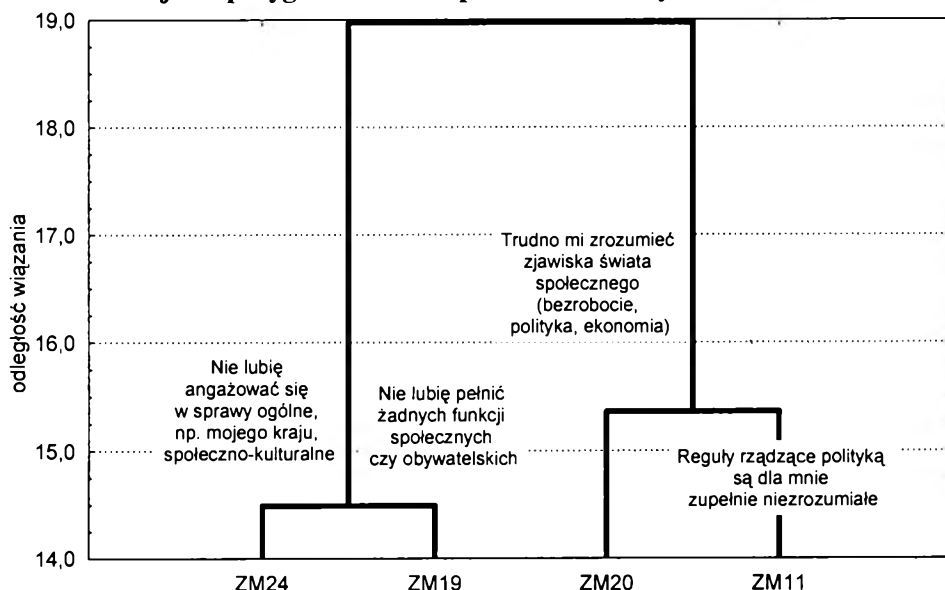
strefa o intensywnym rozwoju społeczno-gospodarczym, centrum (województwo wielkopolskie)
 $N = 244$



strefa o słabym rozwoju społeczno-gospodarczym, pogranicze (województwo podlaskie)
 $N = 134$

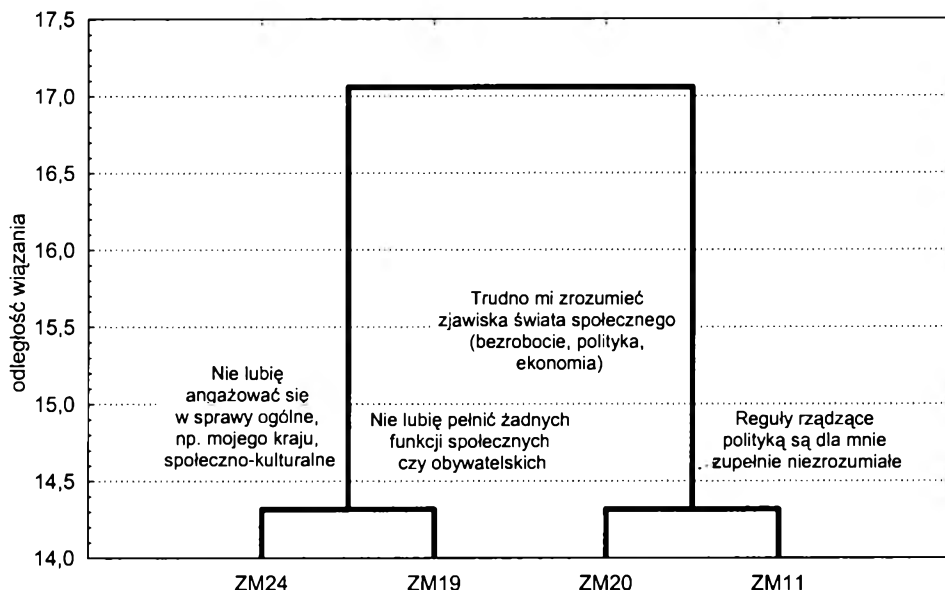


Rozumienie zjawisk świata społecznego (bezrobocie, polityka, ekonomia) jako przygotowanie do pełnienia ról obywatelskich



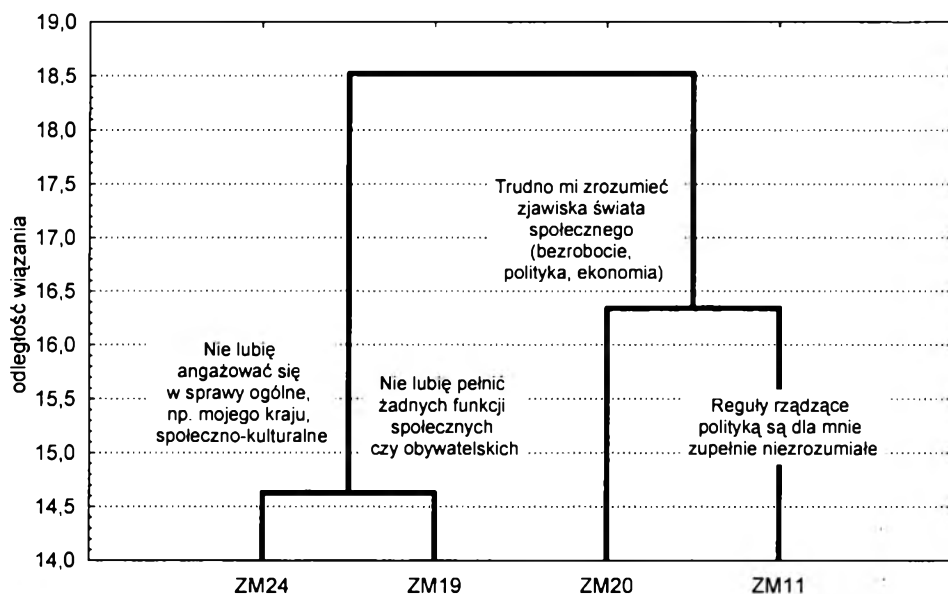
strefa o słabym rozwoju społeczno-gospodarczym, centrum (województwo świętokrzyskie)

$N = 209$

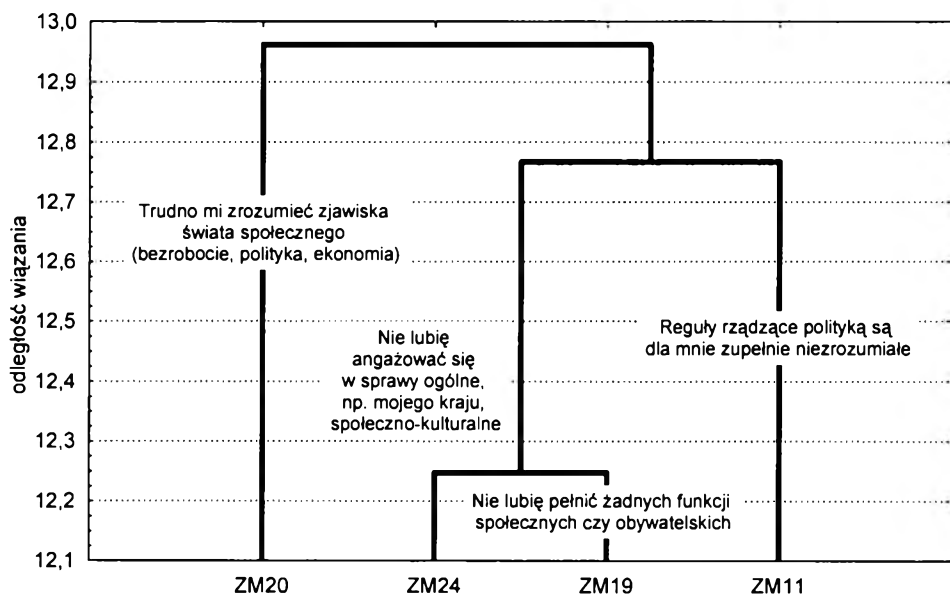


strefa o średnio intensywnym rozwoju społeczno-gospodarczym, centrum (województwo łódzkie)

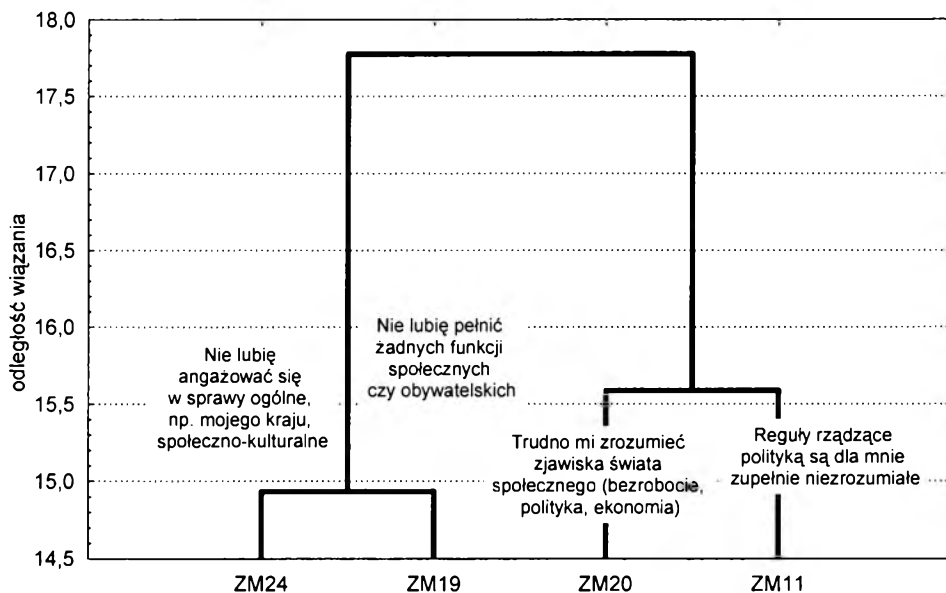
$N = 194$



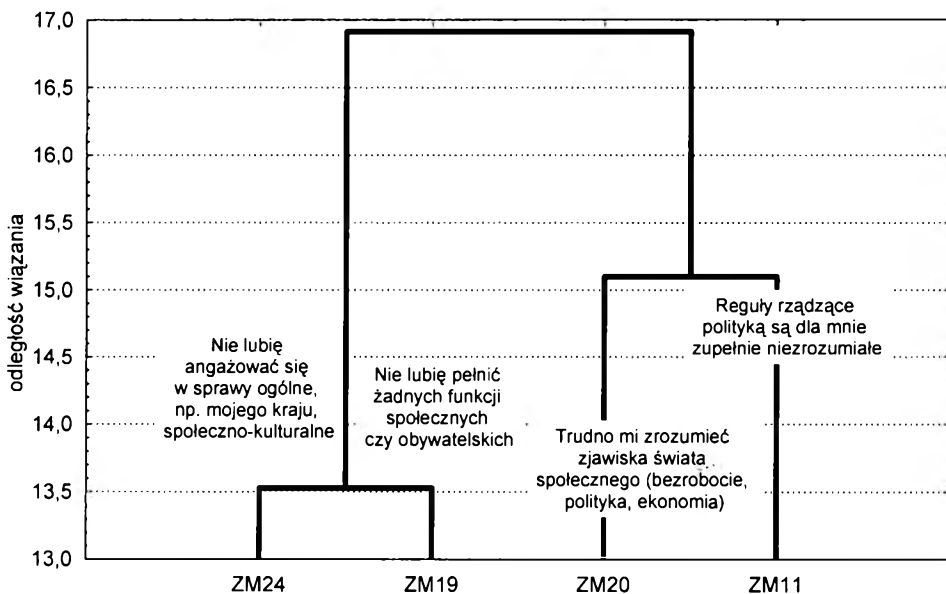
strefa o intensywnym rozwoju społeczno-gospodarczym, centrum (województwo wielkopolskie)
 $N = 244$



strefa o słabym rozwoju społeczno-gospodarczym, pogranicze (województwo podlaskie)
 $N = 134$

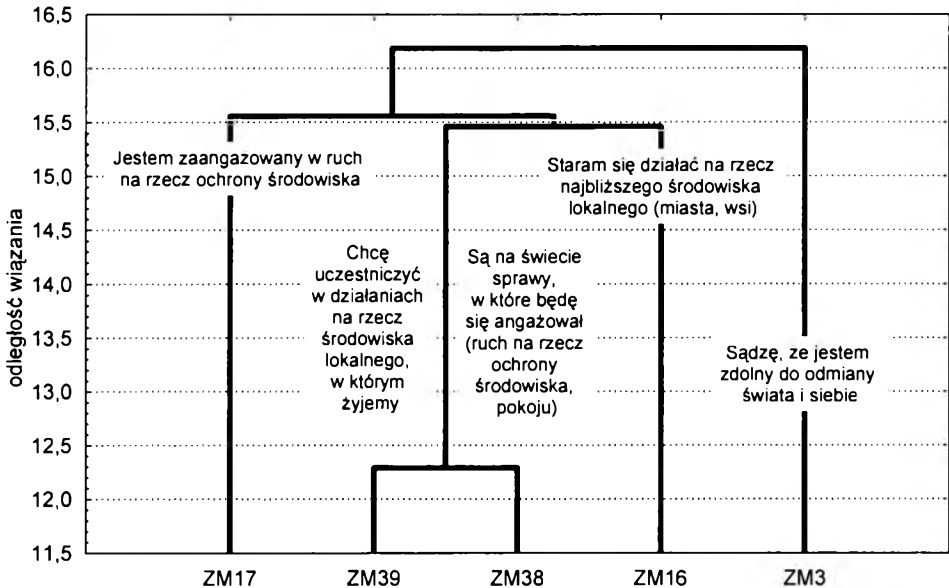


strefa o średnio intensywnym rozwoju społeczno-gospodarczym, pogranicze
(województwo lubuskie) $N = 256$

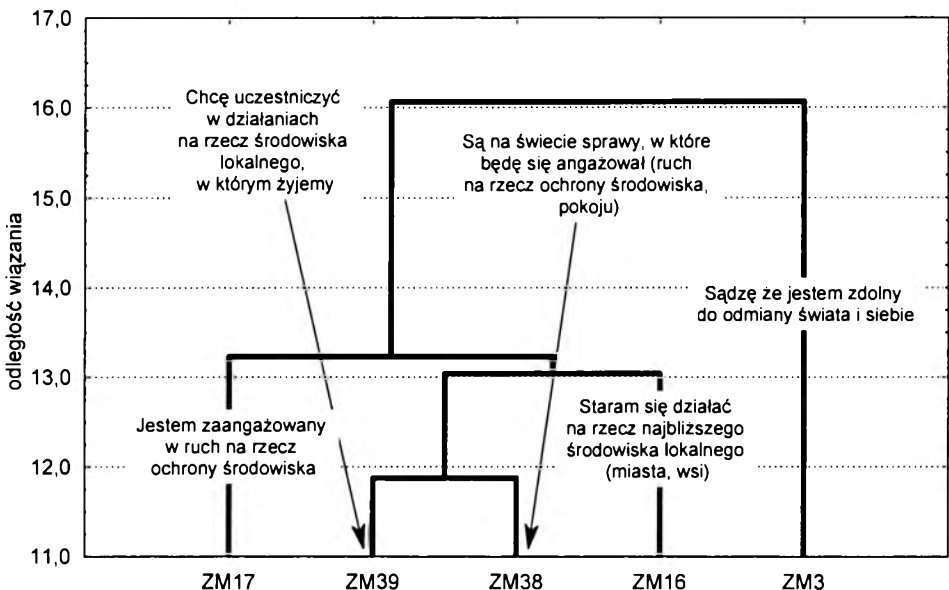


strefa o intensywnym rozwoju społeczno-gospodarczym, pogranicze (województwo śląskie)
 $N = 195$

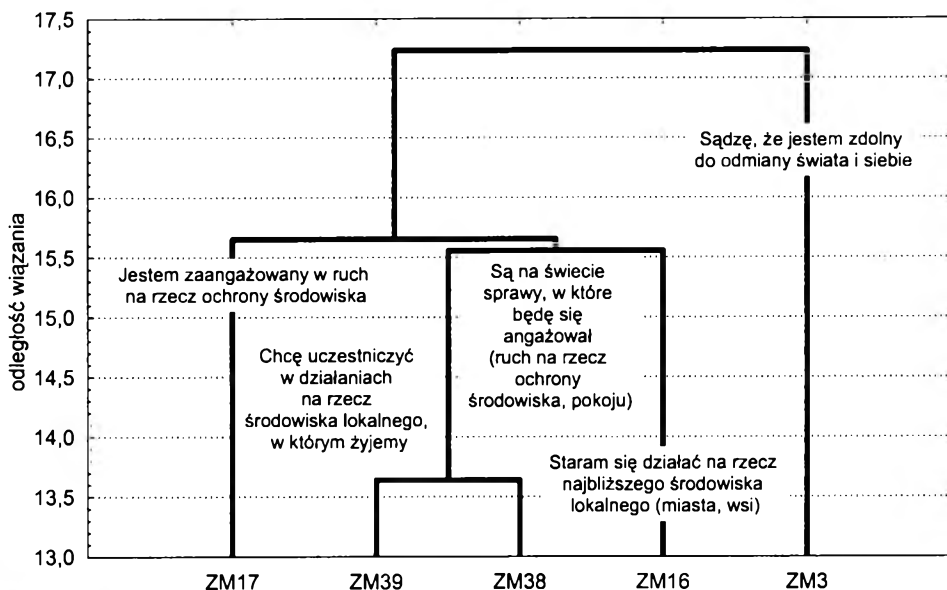
Zmiana i kształtowanie otaczającej rzeczywistości



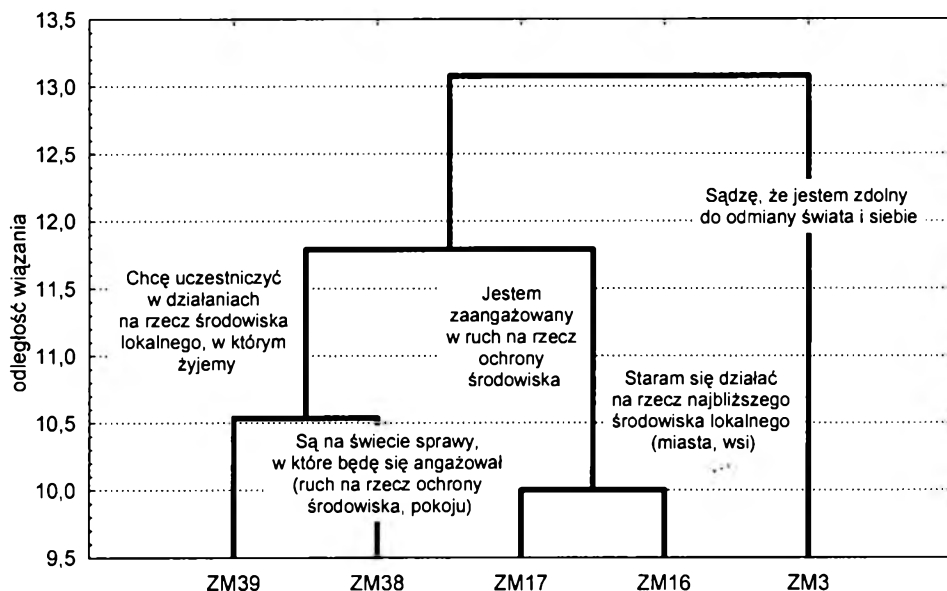
strefa o słabym rozwoju społeczno-gospodarczym, centrum (województwo świętokrzyskie)
 $N = 209$



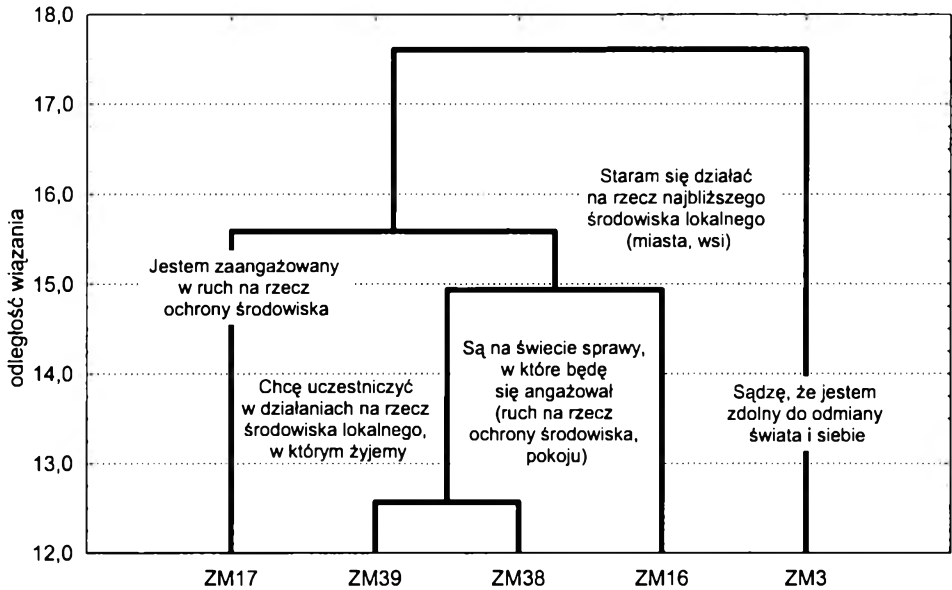
strefa o średnio intensywnym rozwoju społeczno-gospodarczym, centrum (województwo łódzkie)
 $N = 194$



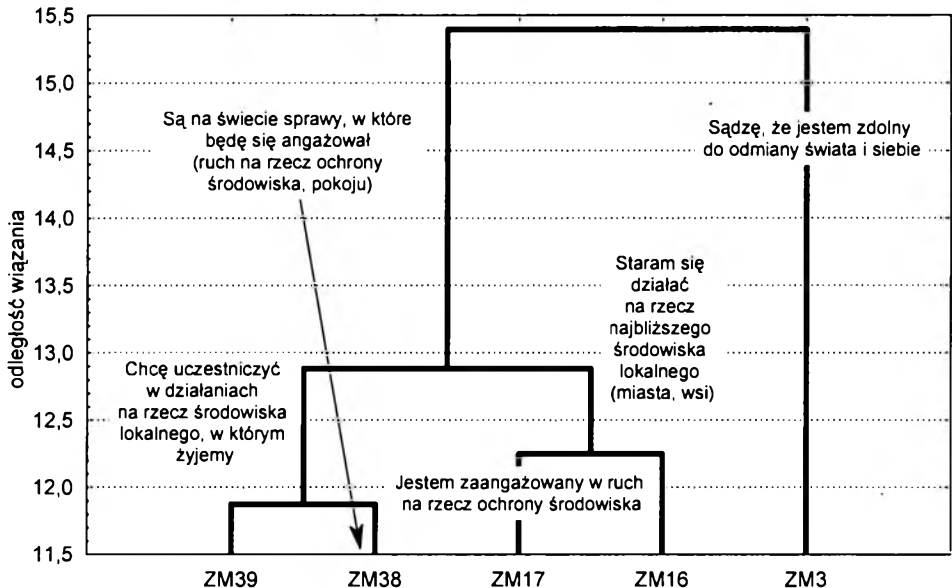
strefa o intensywnym rozwoju społeczno-gospodarczym, centrum (województwo wielkopolskie)
 $N = 244$



strefa o słabym rozwoju społeczno-gospodarczym, pogranicze (województwo podlaskie)
 $N = 134$

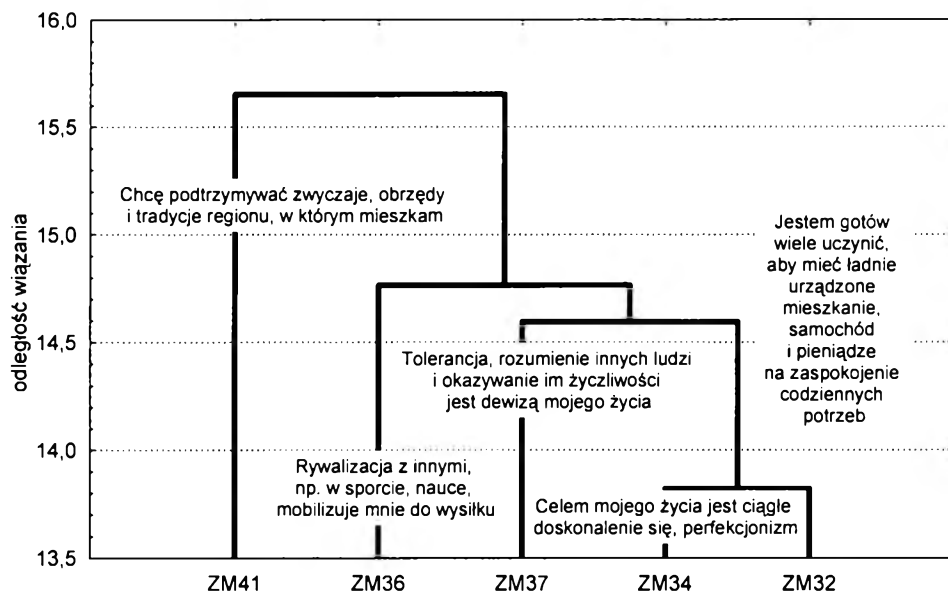


strefa o średnio intensywnym rozwoju społeczno-gospodarczym, pogranicze
(województwo lubuskie) $N = 256$

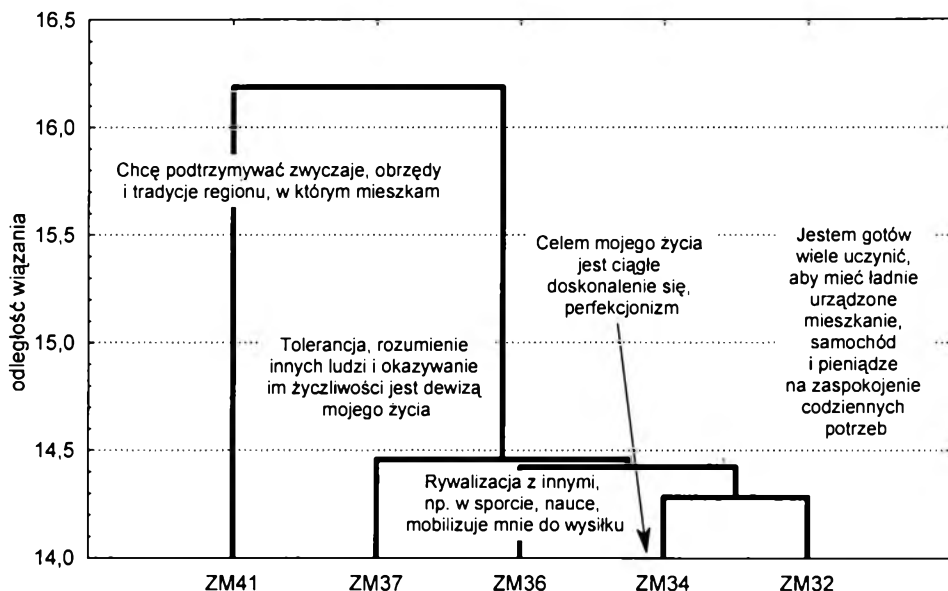


strefa o intensywnym rozwoju społeczno-gospodarczym, pogranicze (województwo śląskie)
 $N = 195$

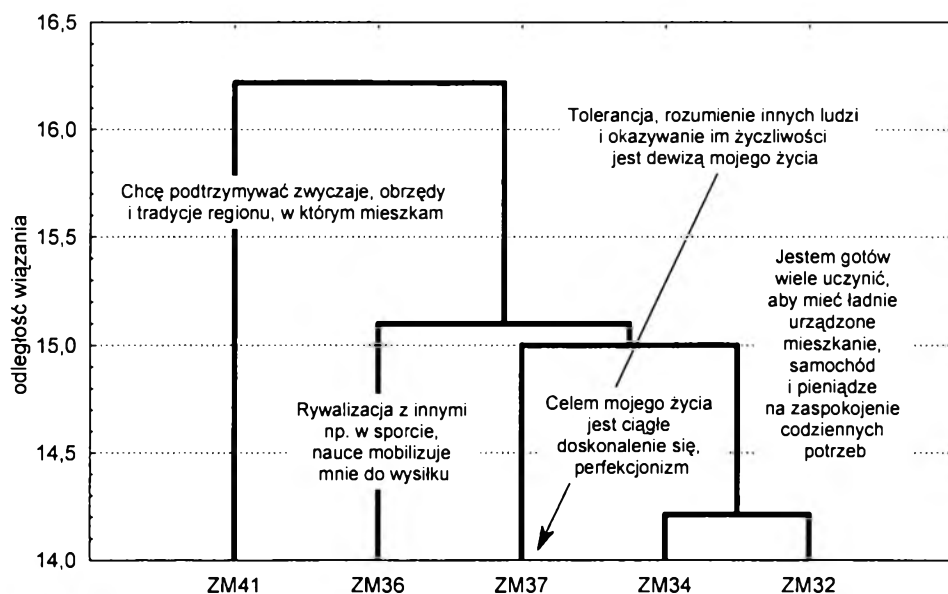
Ustalenie systemu wartości



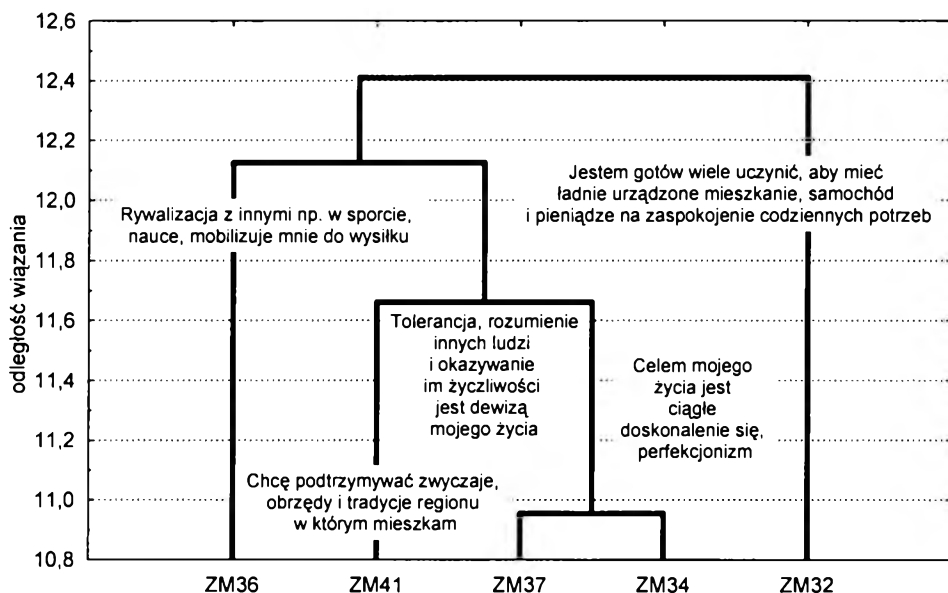
strefa o słabym rozwoju społeczno-gospodarczym, centrum (województwo świętokrzyskie)
 $N = 209$



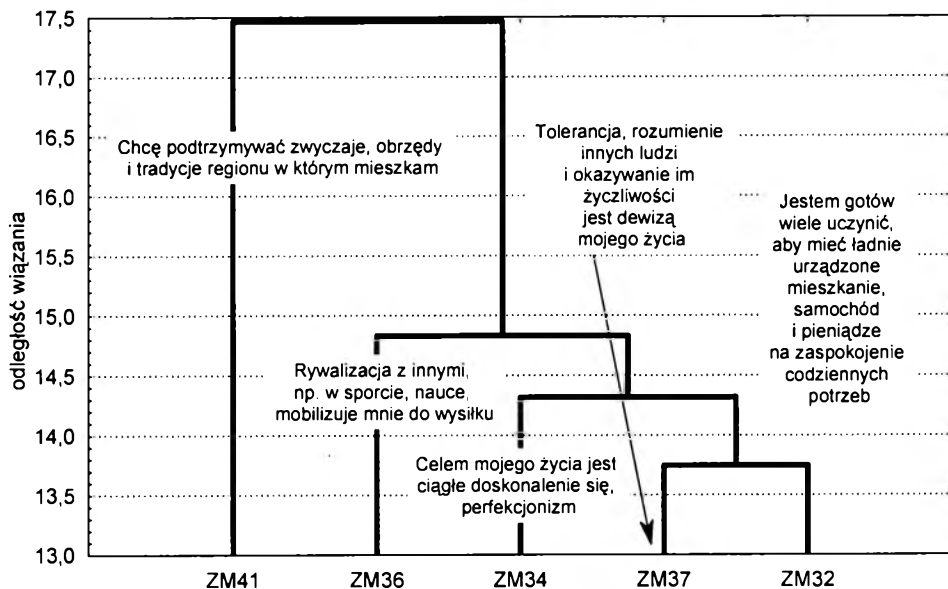
strefa o średnio intensywnym rozwoju społeczno-gospodarczym, centrum (województwo łódzkie)
 $N = 194$



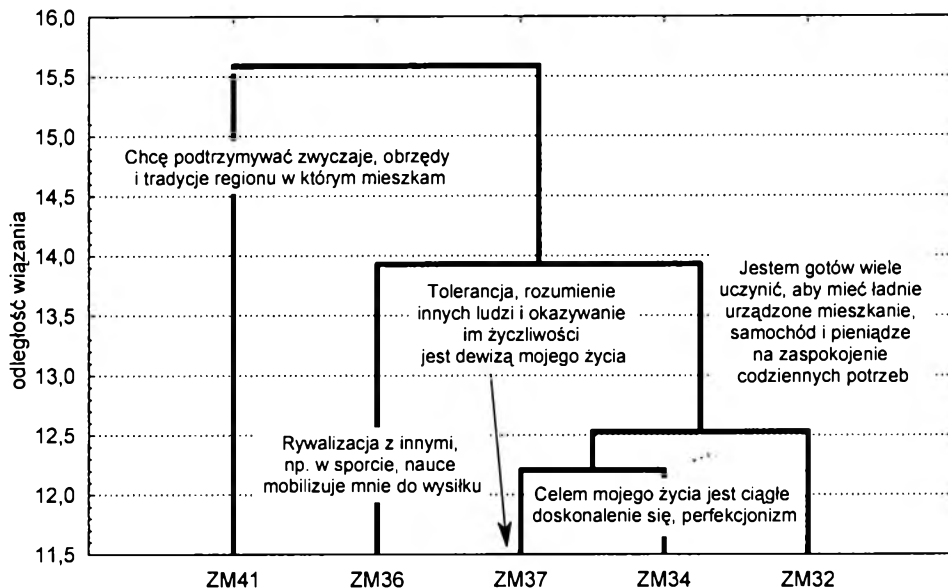
strefa o intensywnym rozwoju społeczno-gospodarczym, centrum (województwo wielkopolskie)
N = 244



strefa o słabym rozwoju społeczno-gospodarczym, pogranicze (województwo podlaskie)
N = 134

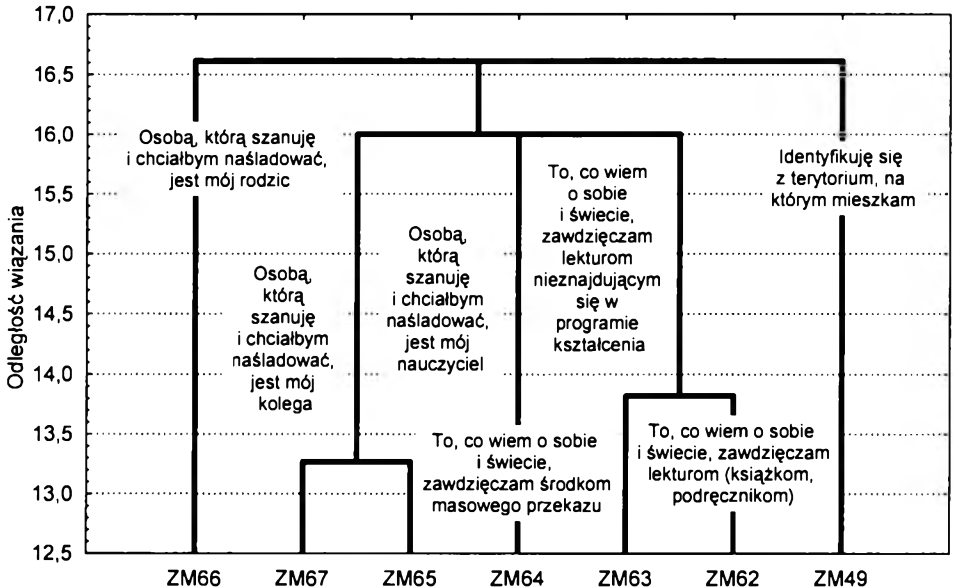
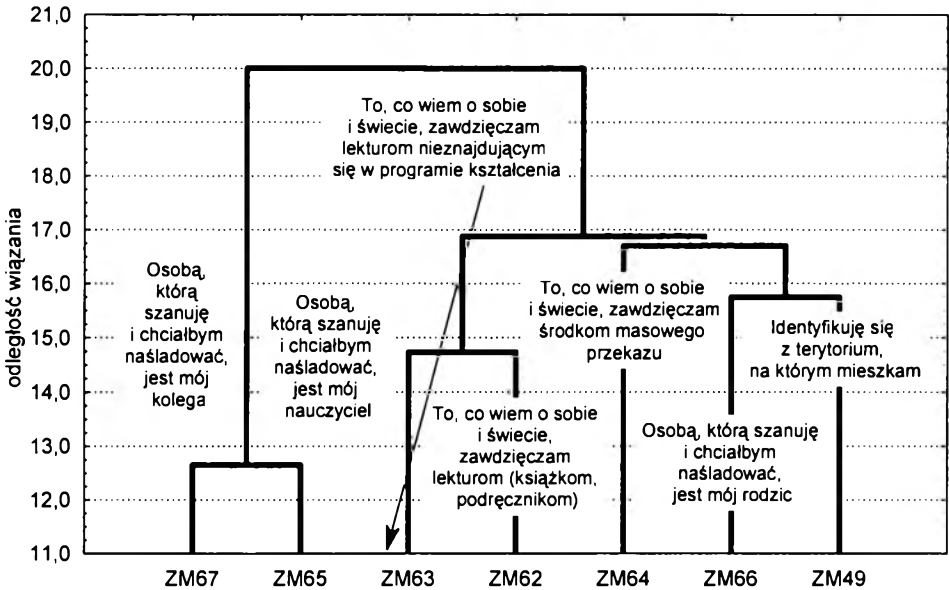


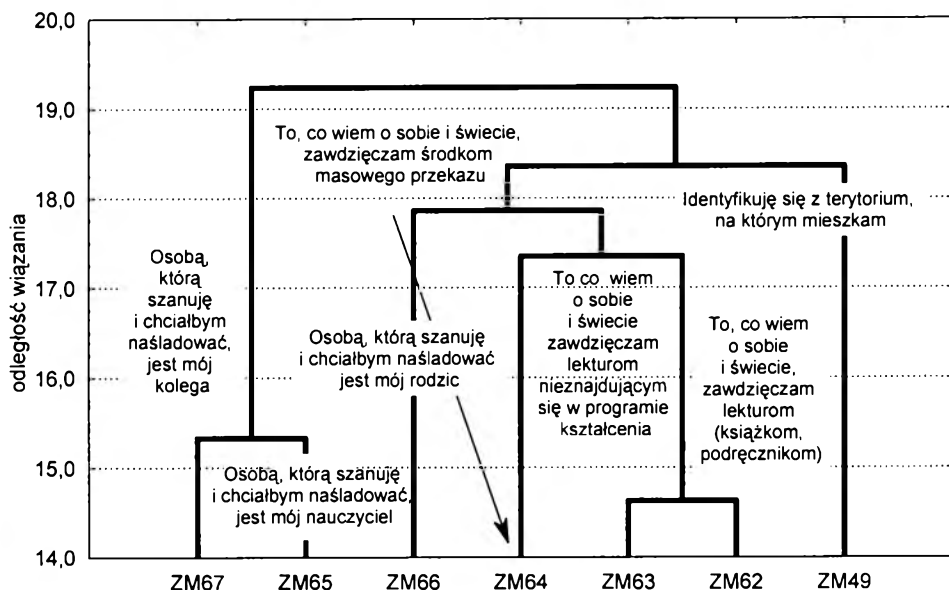
strefa o średnio intensywnym rozwoju społeczno-gospodarczym, pogranicze
(województwo lubuskie) $N = 256$



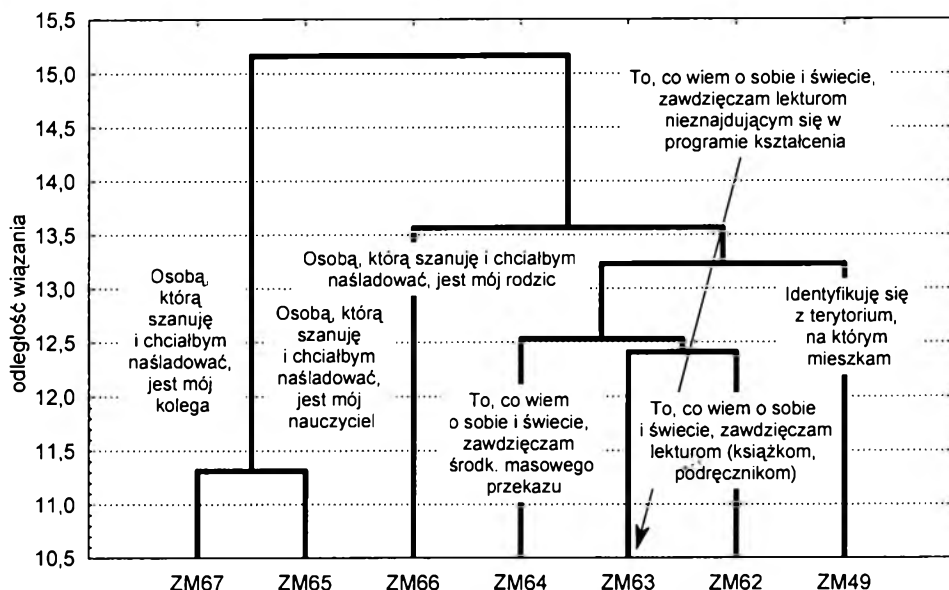
strefa o intensywnym rozwoju społeczno-gospodarczym, pogranicze (województwo śląskie)
 $N = 195$

Dostarczanie oferty identyfikacyjnej

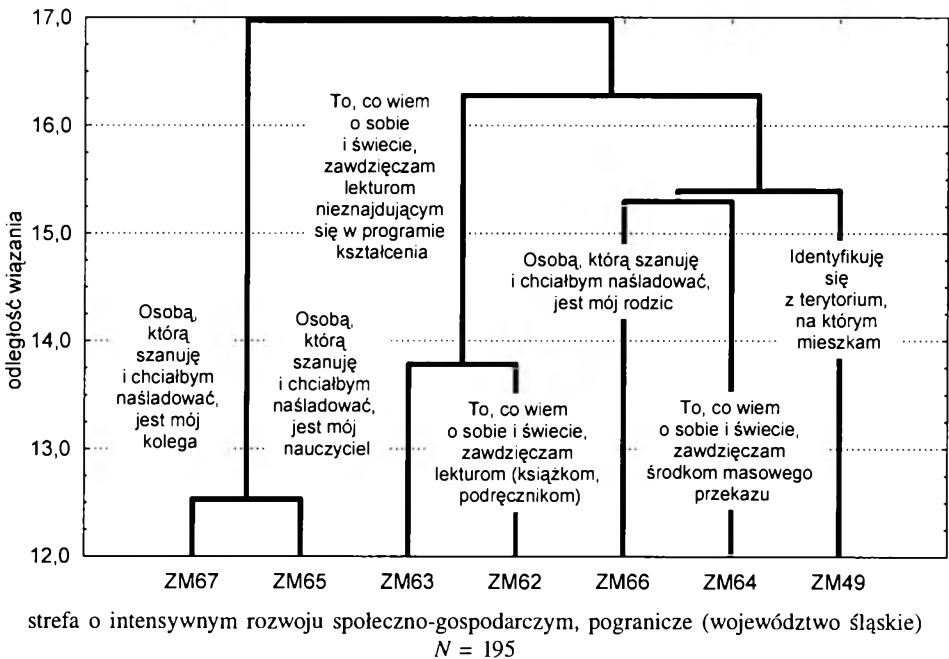
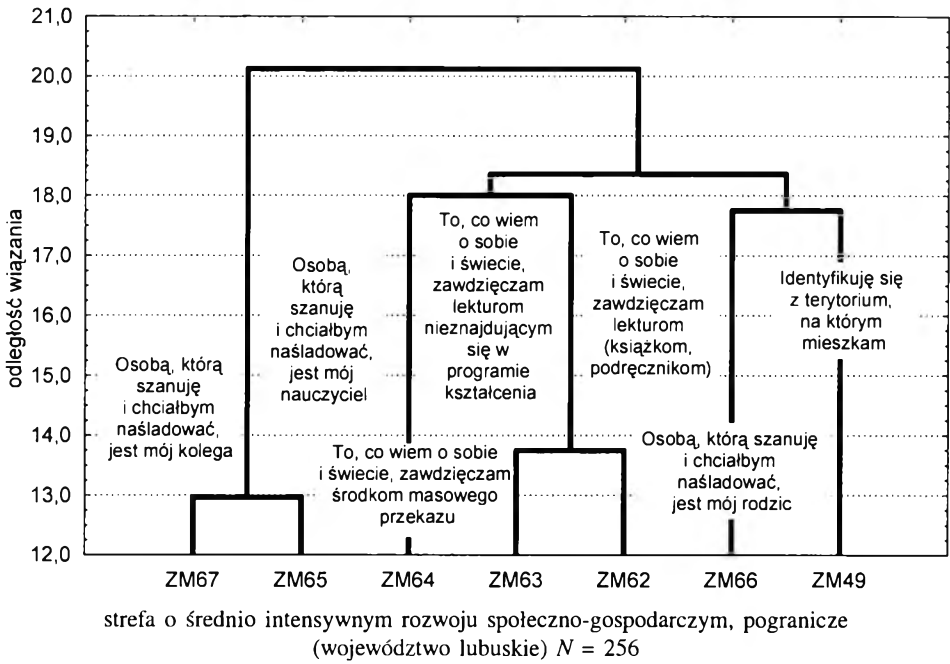




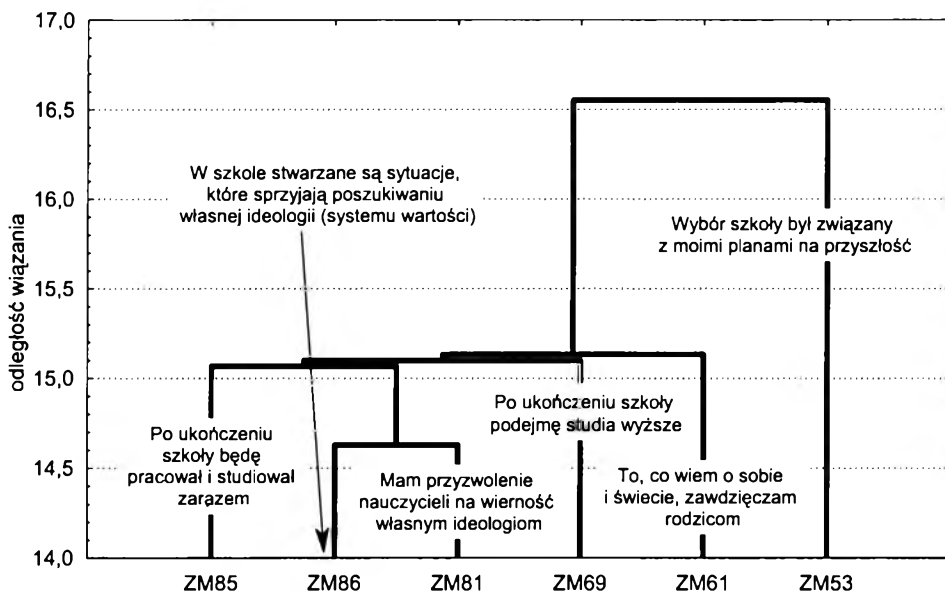
strefa o intensywnym rozwoju społeczno-gospodarczym, centrum (województwo wielkopolskie)
N = 244



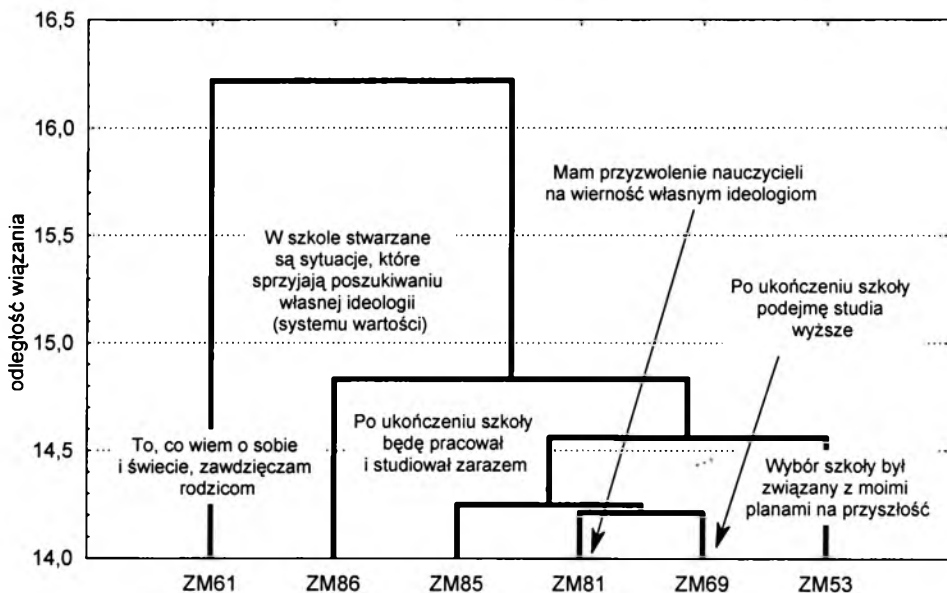
strefa o słabym rozwoju społeczno-gospodarczym, pogranicze (województwo podlaskie)
N = 134



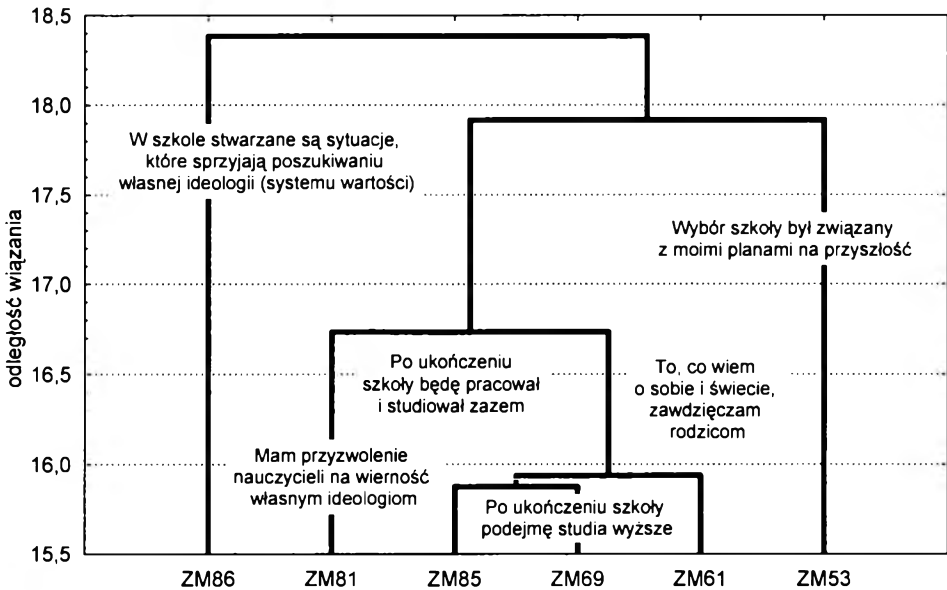
Przedłużanie moratorium rozwojowego



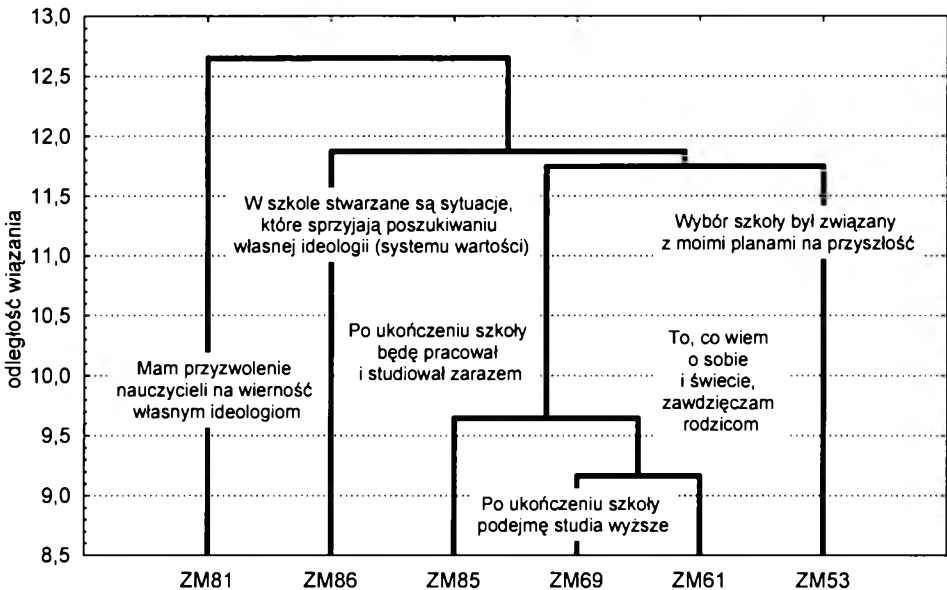
śreftwa o słabym rozwoju społeczno-gospodarczym, centrum (województwo świętokrzyskie)
 $N = 209$



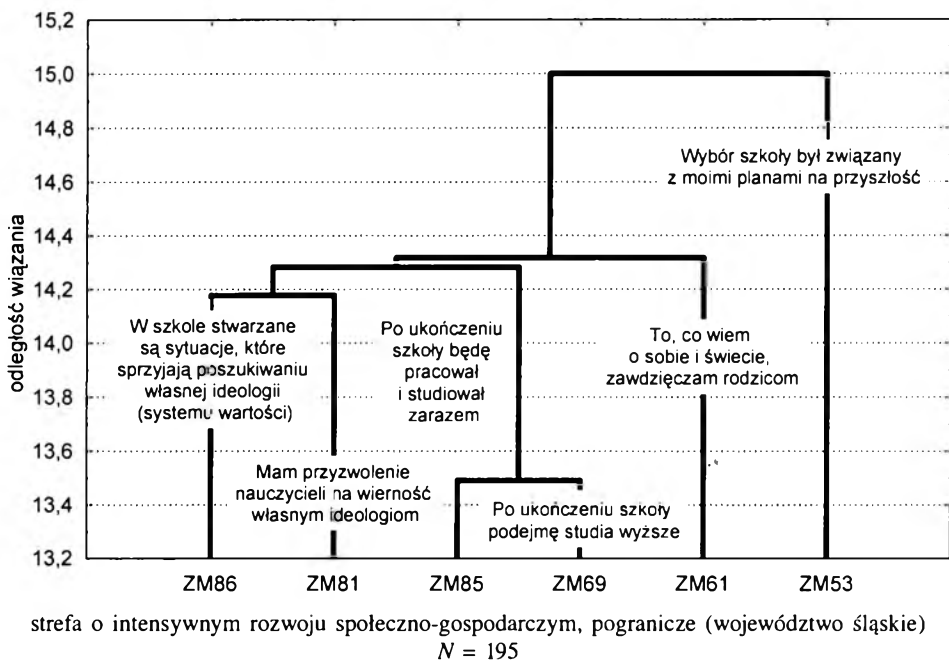
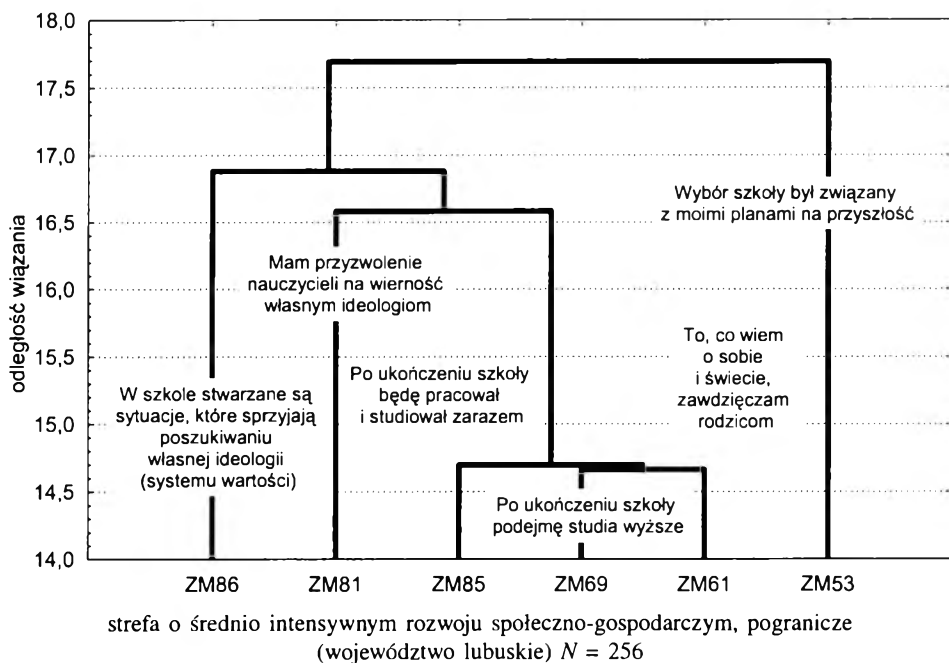
śreftwa o średnio intensywnym rozwoju społeczno-gospodarczym, centrum (województwo łódzkie)
 $N = 194$



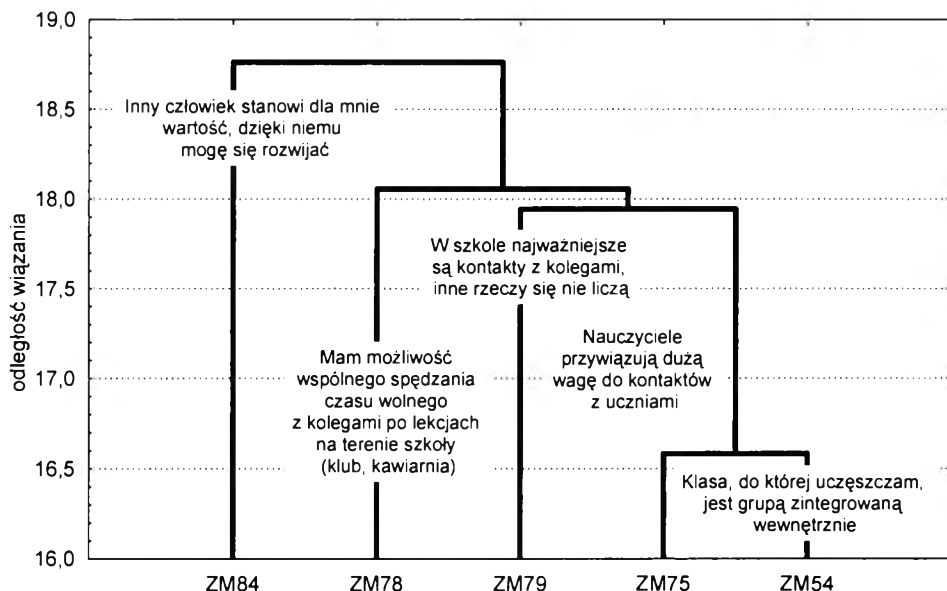
strefa o intensywnym rozwoju społeczno-gospodarczym, centrum (województwo wielkopolskie)
 $N = 244$



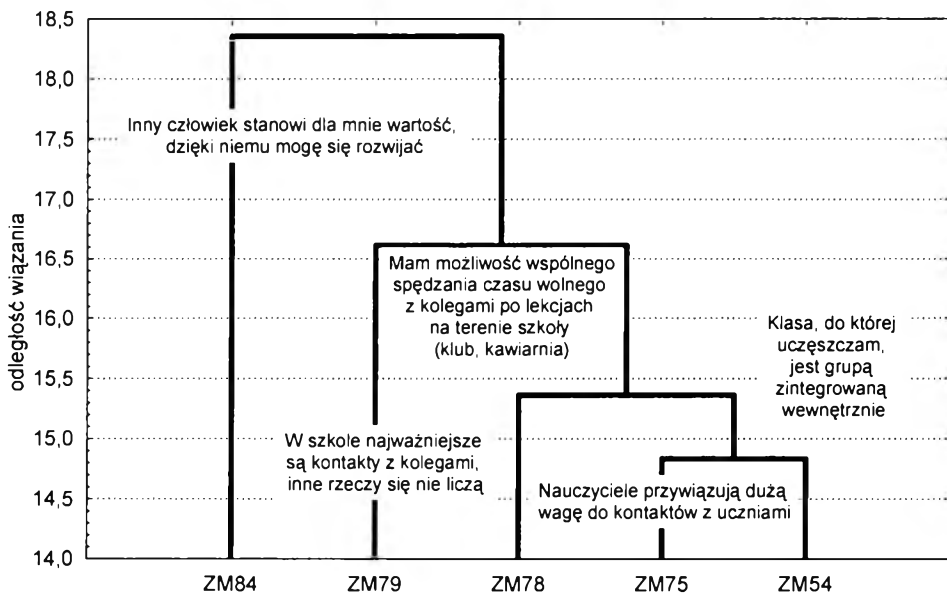
strefa o słabym rozwoju społeczno-gospodarczym, pogranicze (województwo podlaskie)
 $N = 134$



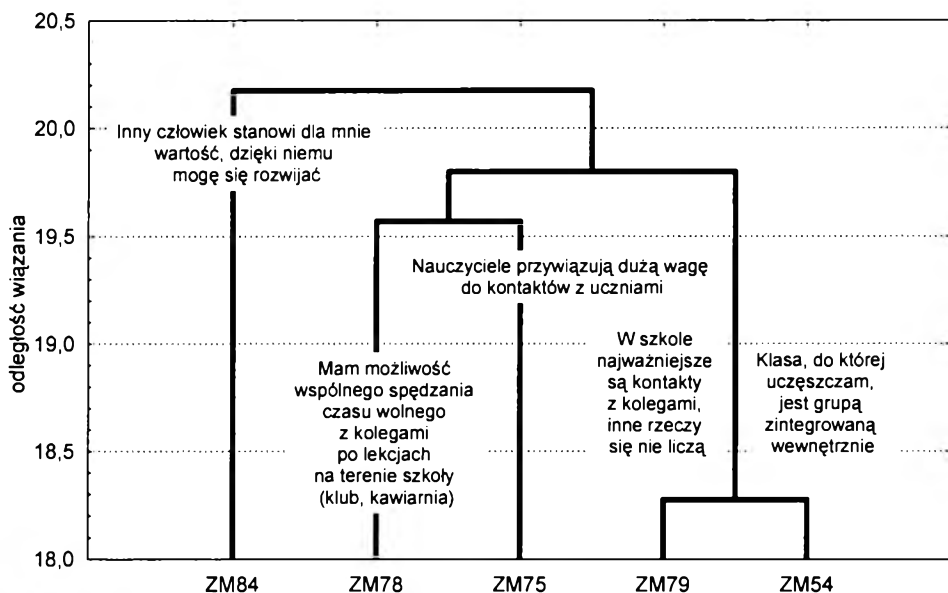
Poszerzanie promienia interakcji



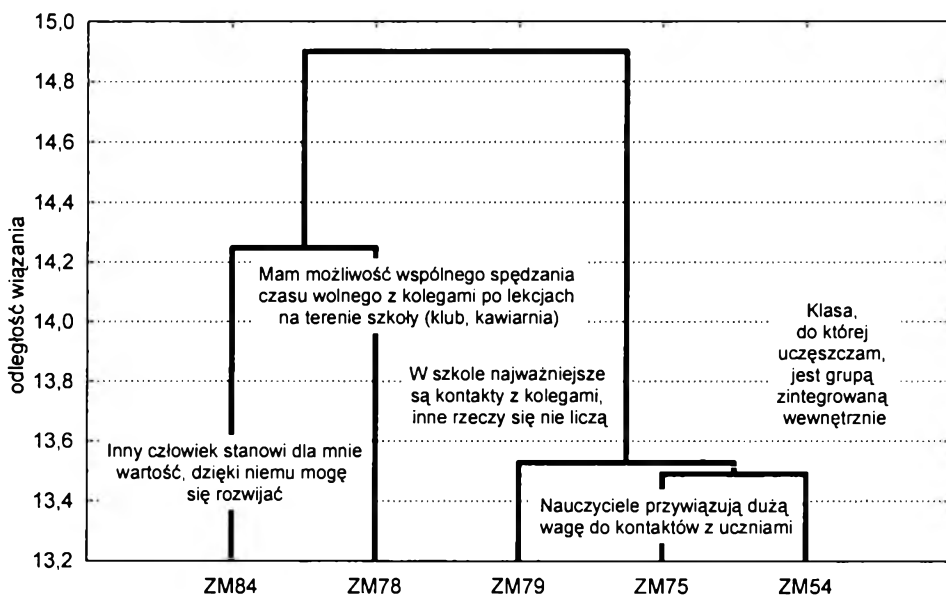
strefa o słabym rozwoju społeczno-gospodarczym, centrum (województwo świętokrzyskie)
N = 209



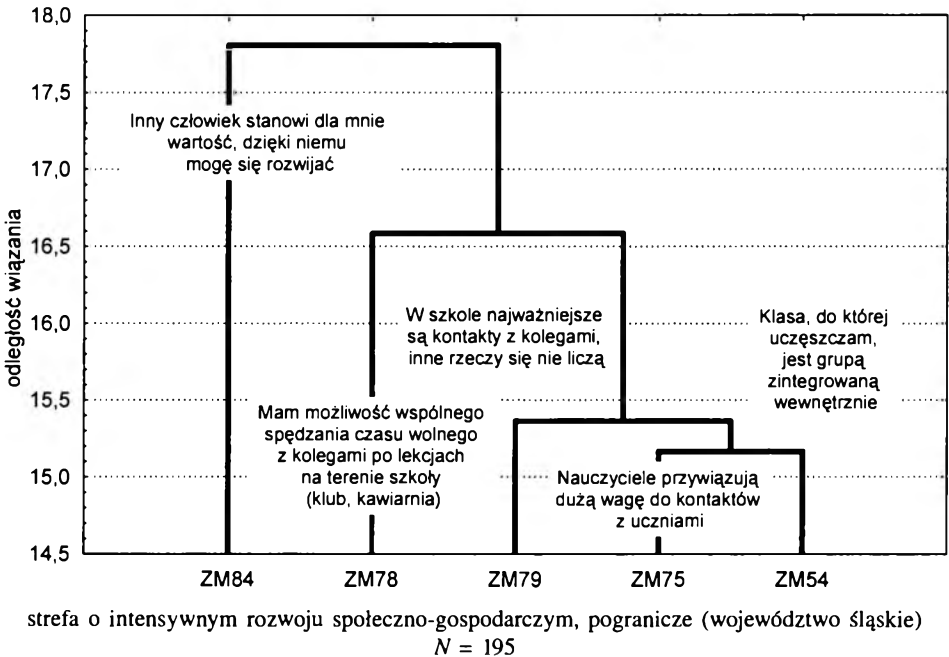
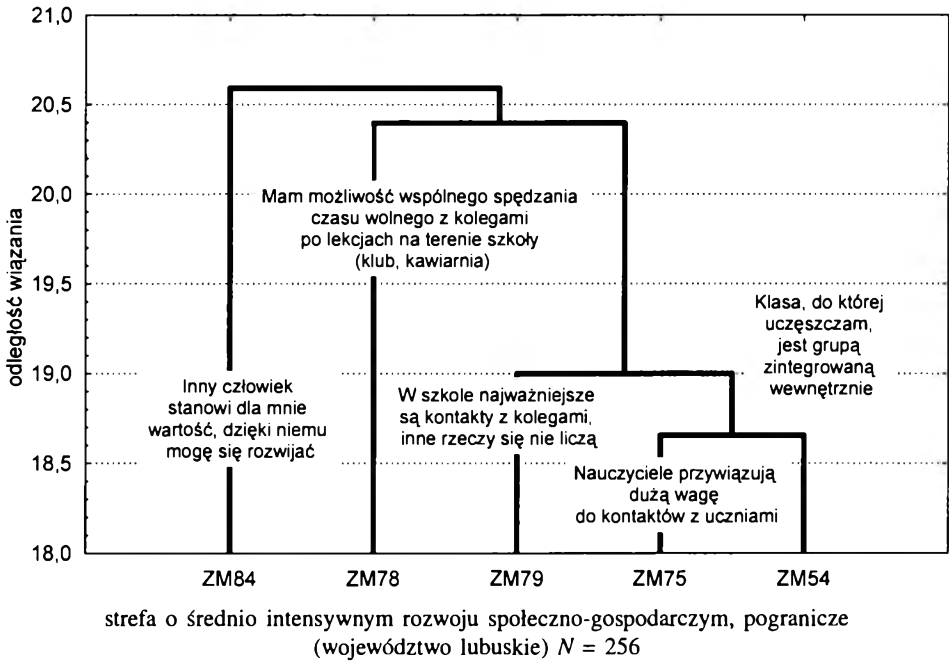
strefa o średnio intensywnym rozwoju społeczno-gospodarczym, centrum (województwo łódzkie)
N = 194



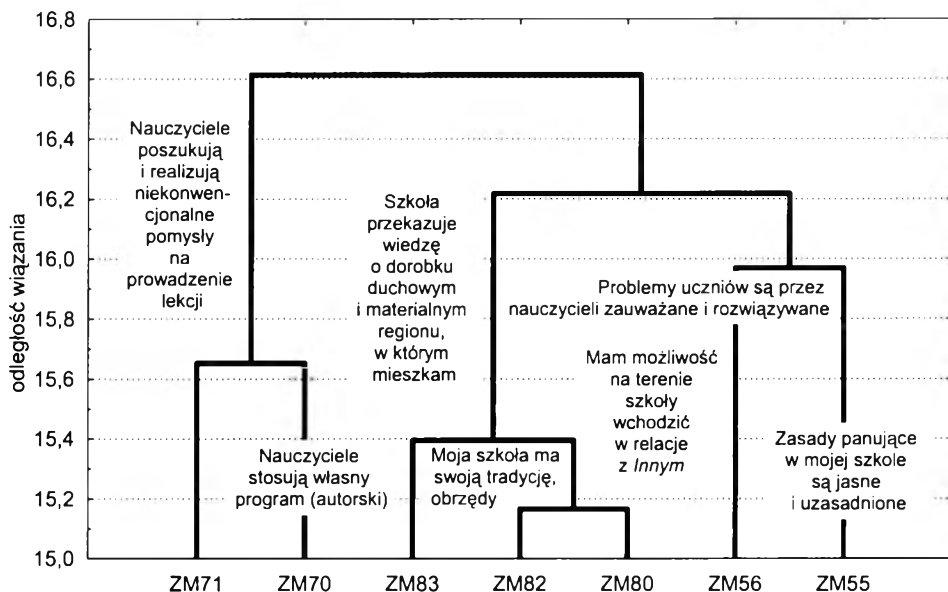
strefa o intensywnym rozwoju społeczno-gospodarczym, centrum (województwo wielkopolskie)
 $N = 244$



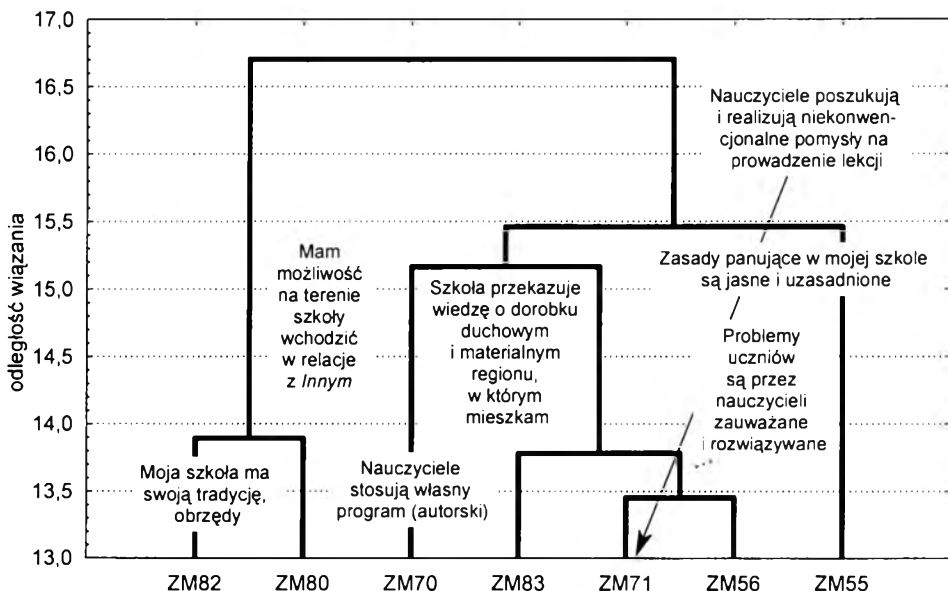
strefa o słabym rozwoju społeczno-gospodarczym, pogranicze (województwo podlaskie)
 $N = 134$



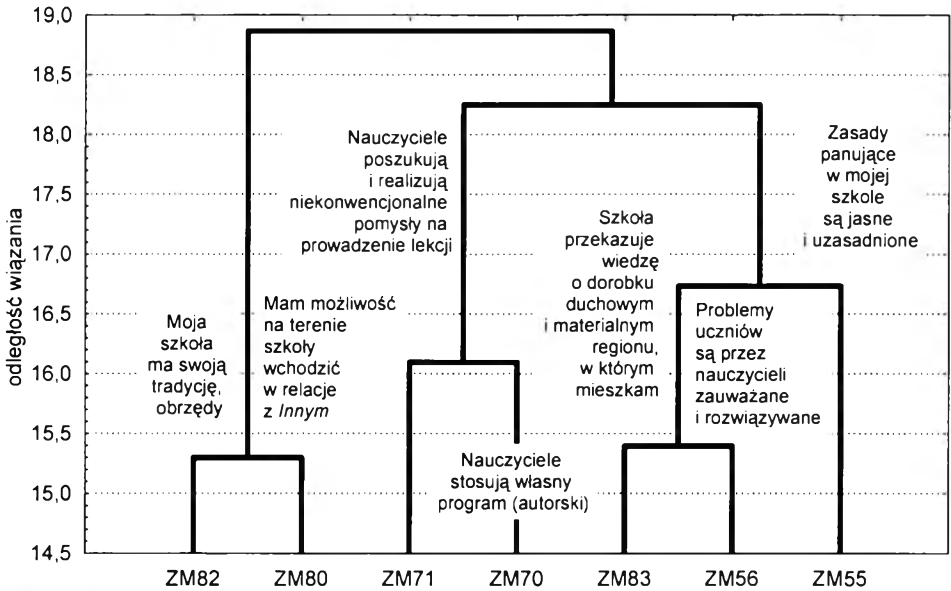
Etos



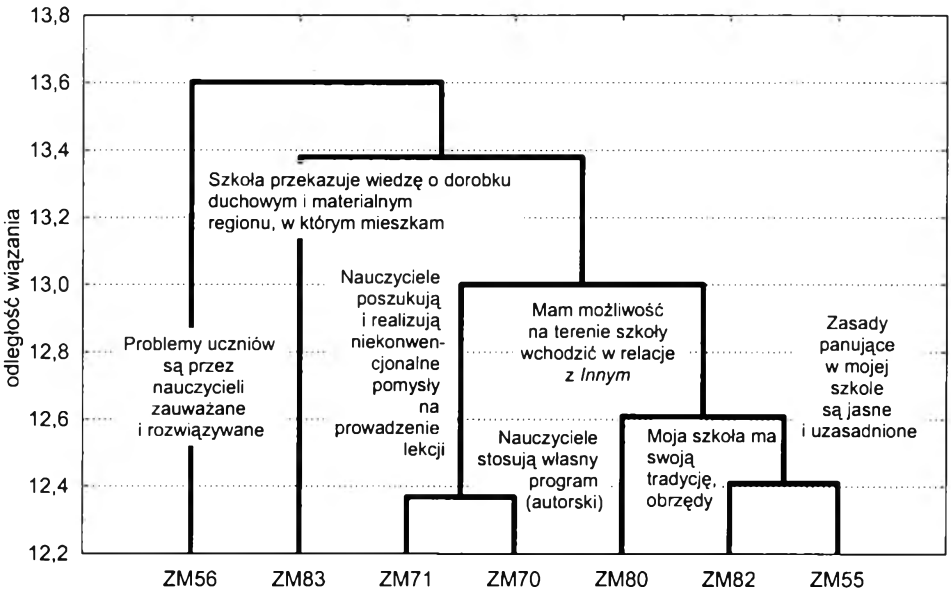
śrefta o słabym rozwoju społeczno-gospodarczym, centrum (województwo świętokrzyskie)
N = 209



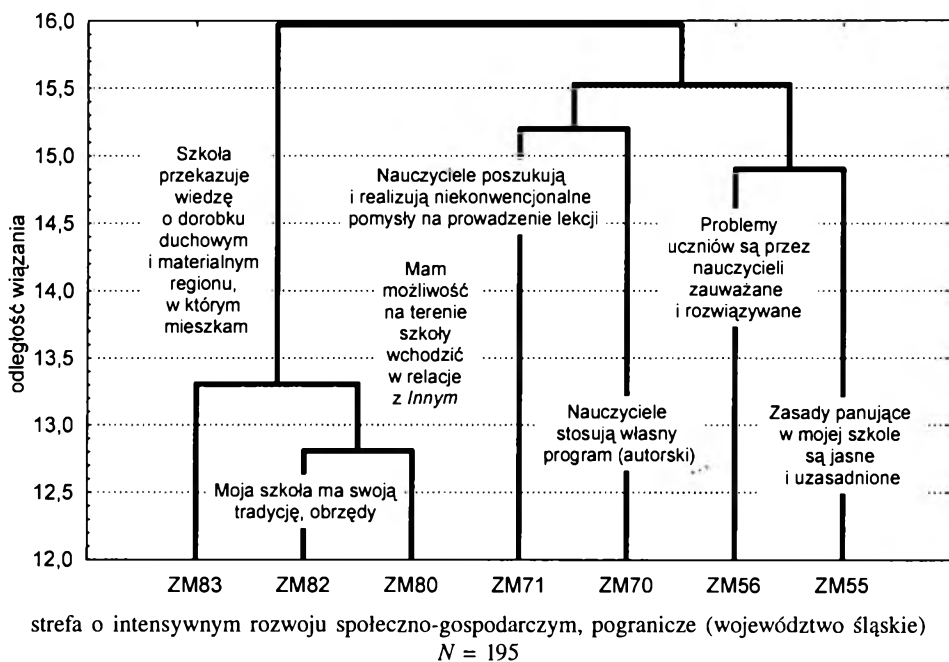
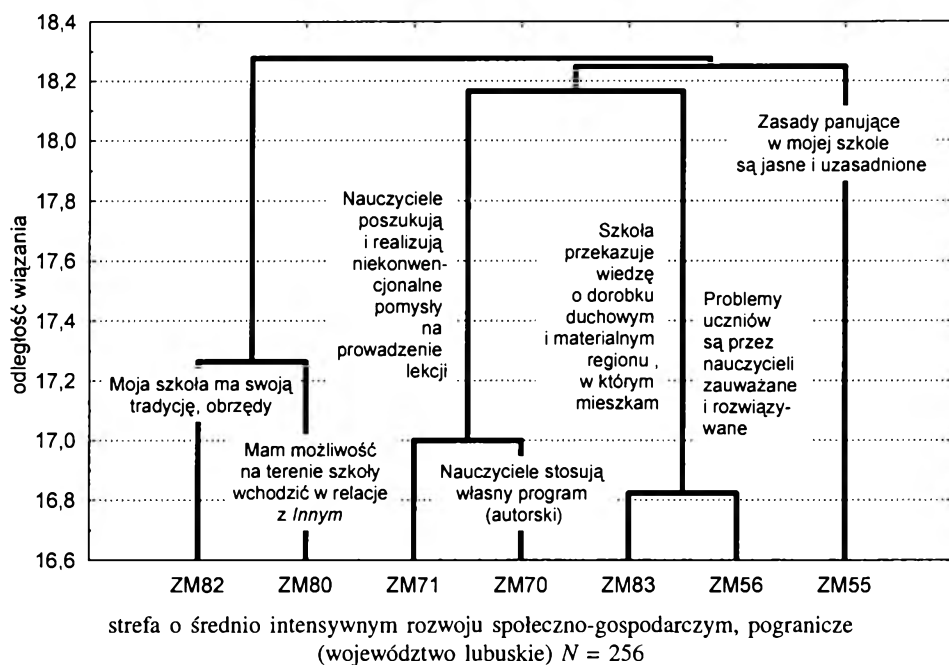
śrefta o średnio intensywnym rozwoju społeczno-gospodarczym, centrum (województwo łódzkie)
N = 194



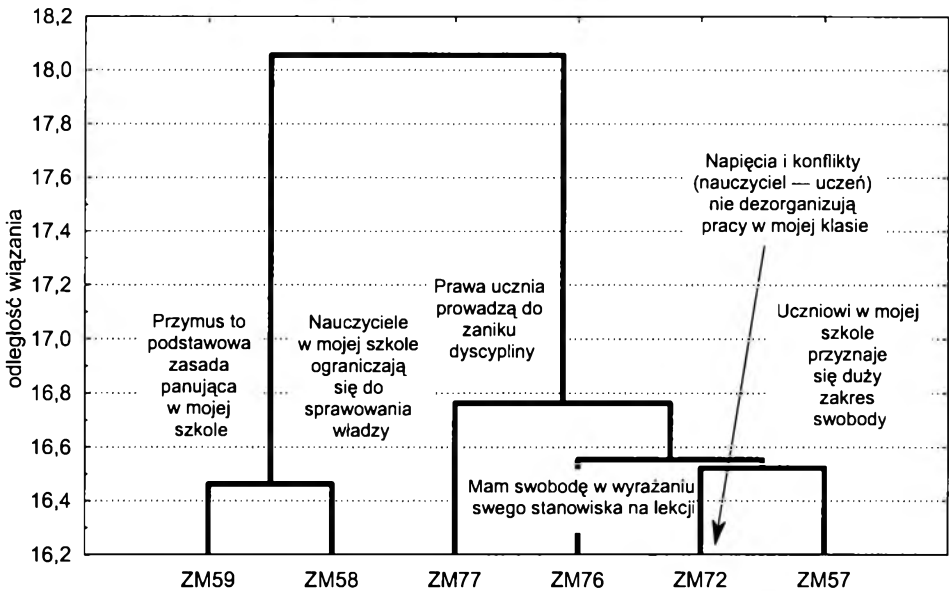
strefa o intensywnym rozwoju społeczno-gospodarczym, centrum (województwo wielkopolskie)
 $N = 244$



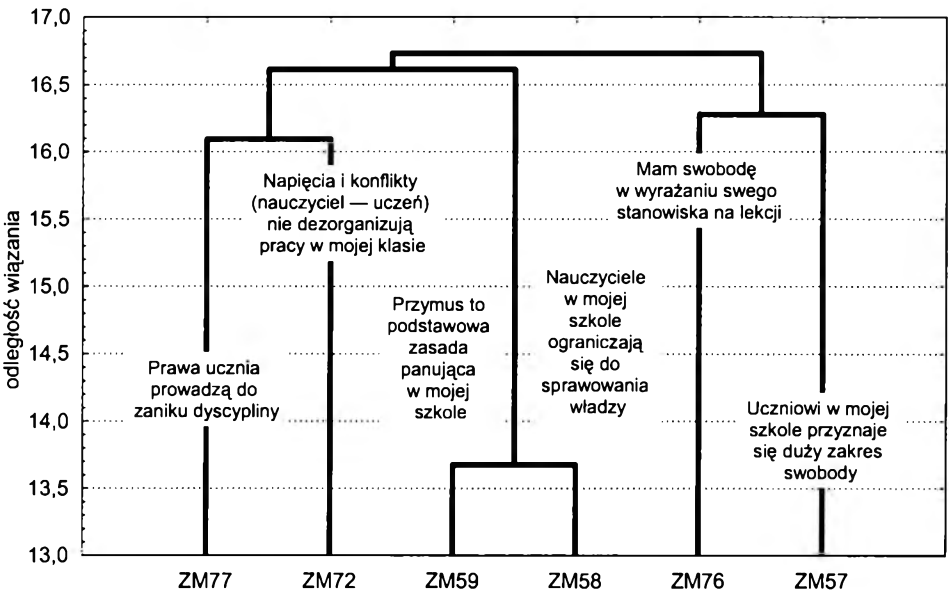
strefa o słabym rozwoju społeczno-gospodarczym, pogranicze (województwo podlaskie)
 $N = 134$



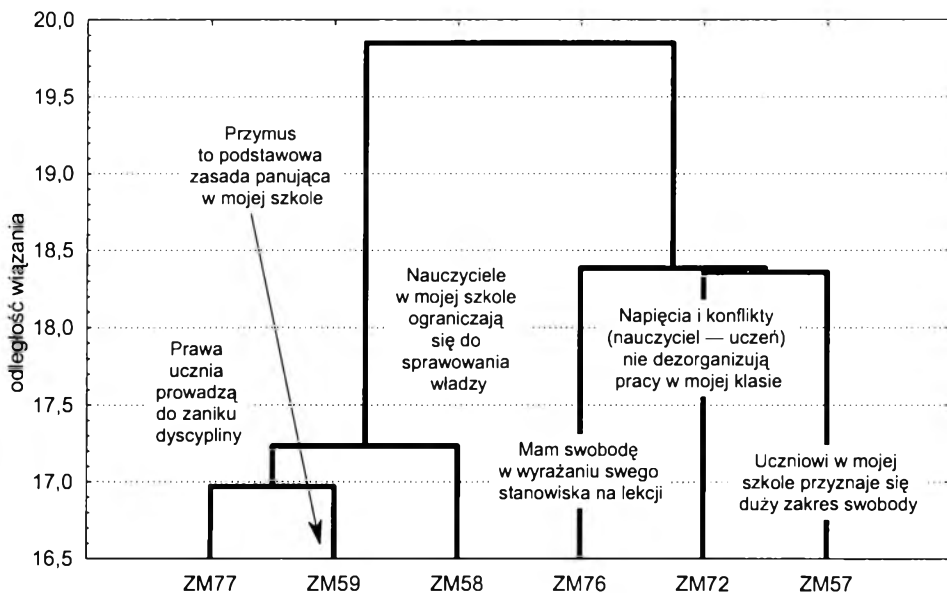
Ambiwalencja



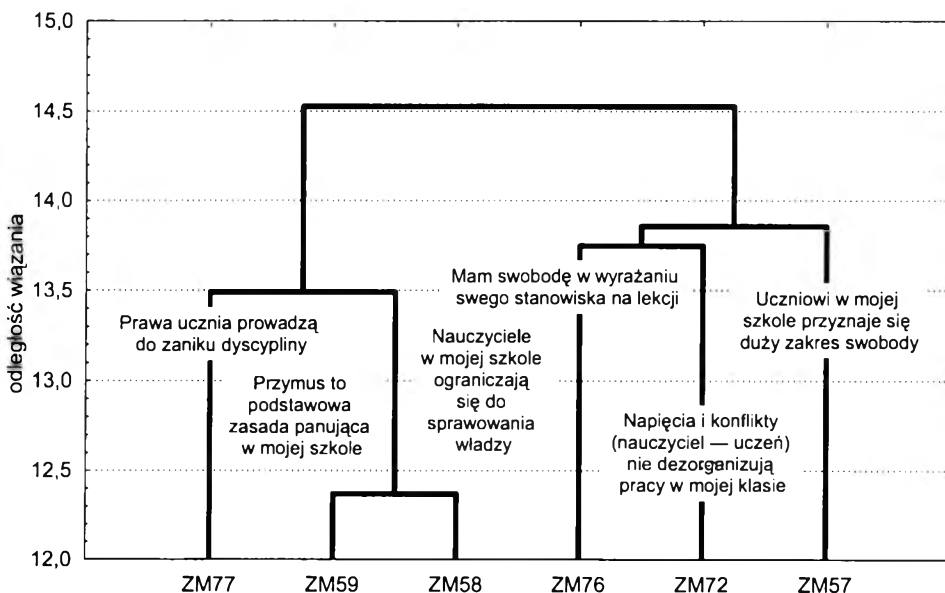
strefa o słabym rozwoju społeczno-gospodarczym, centrum (województwo świętokrzyskie)
 $N = 209$



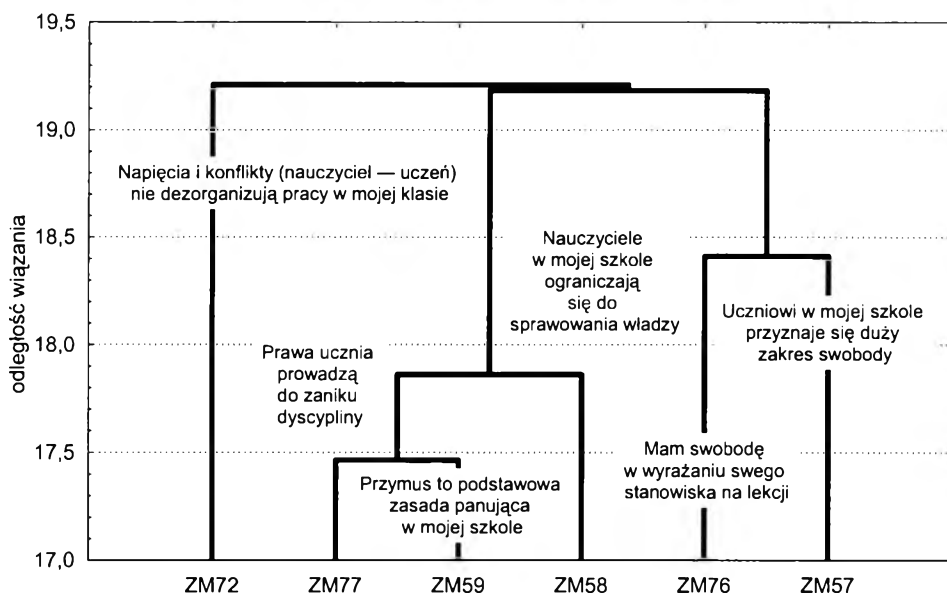
strefa o średnio intensywnym rozwoju społeczno-gospodarczym, centrum (województwo łódzkie)
 $N = 194$



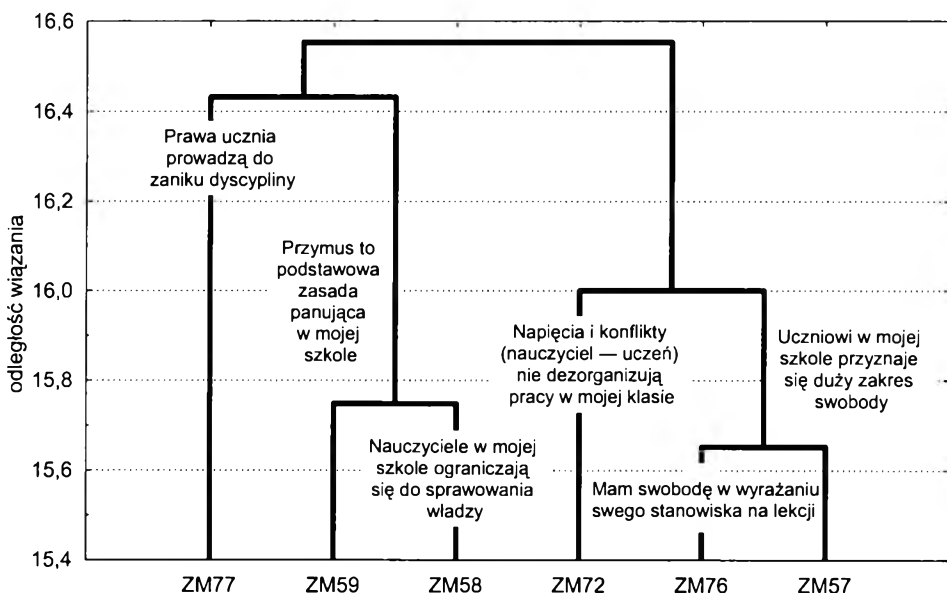
strefa o intensywnym rozwoju społeczno-gospodarczym, centrum (województwo wielkopolskie)
 $N = 244$



strefa o słabym rozwoju społeczno-gospodarczym, pogranicze (województwo podlaskie)
 $N = 134$

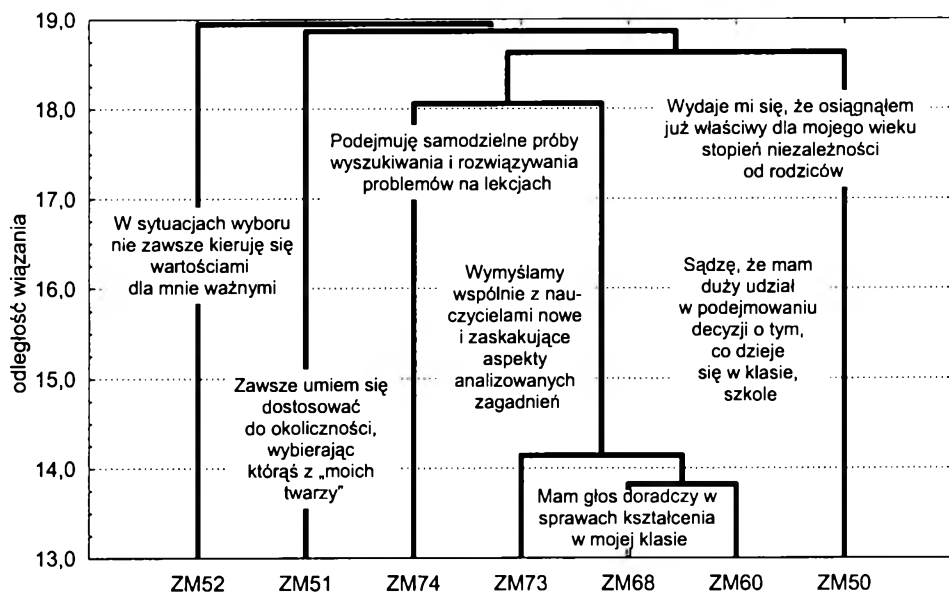


strefa o średnio intensywnym rozwoju społeczno-gospodarczym, pogranicze
(województwo lubuskie) $N = 256$

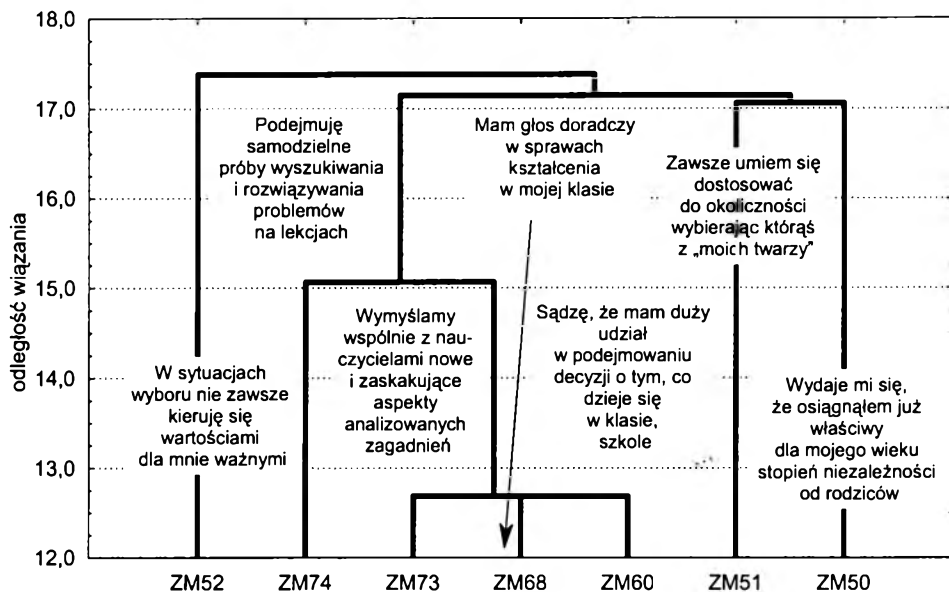


strefa o intensywnym rozwoju społeczno-gospodarczym, pogranicze (województwo śląskie)
 $N = 195$

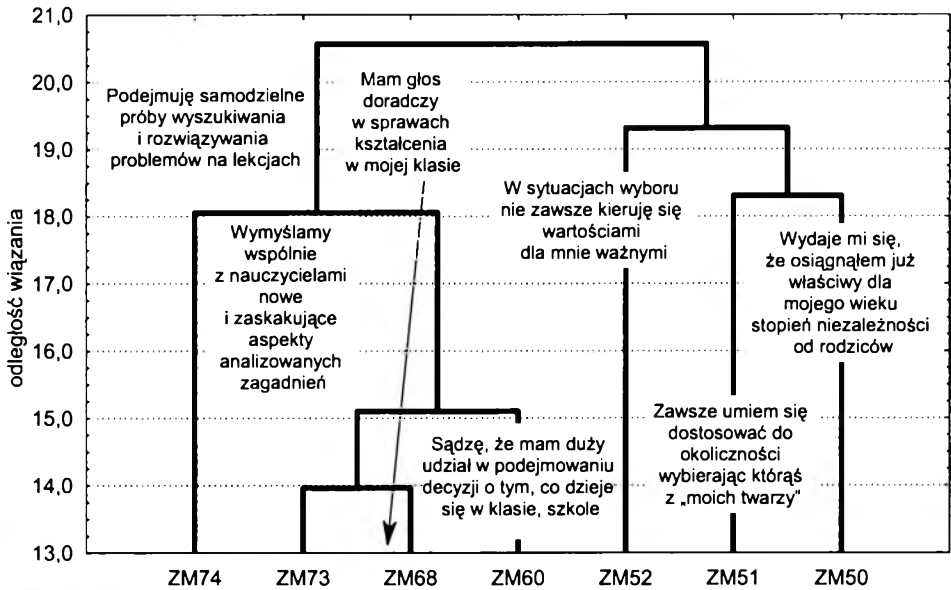
Rewitalizacja



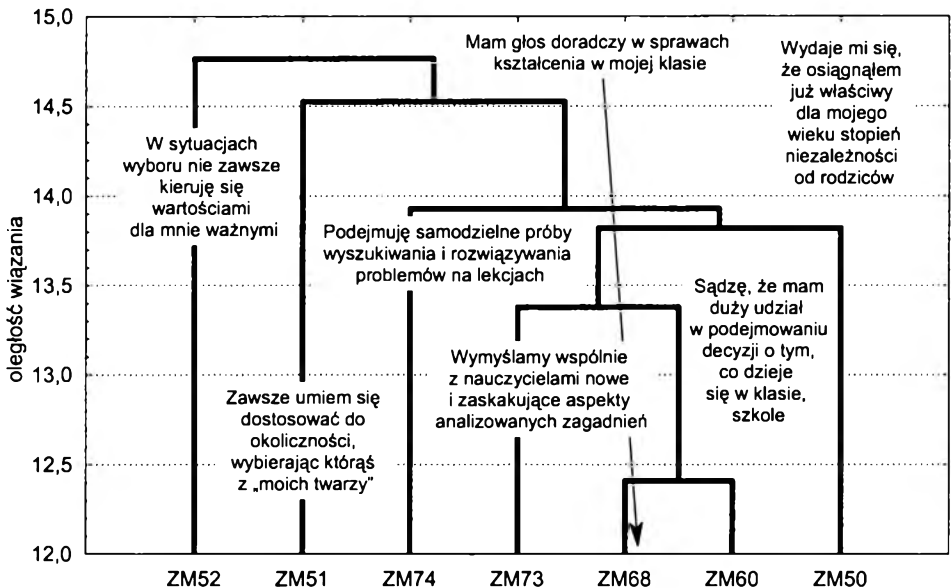
strefa o słabym rozwoju społeczno-gospodarczym, centrum (województwo świętokrzyskie)
 $N = 209$



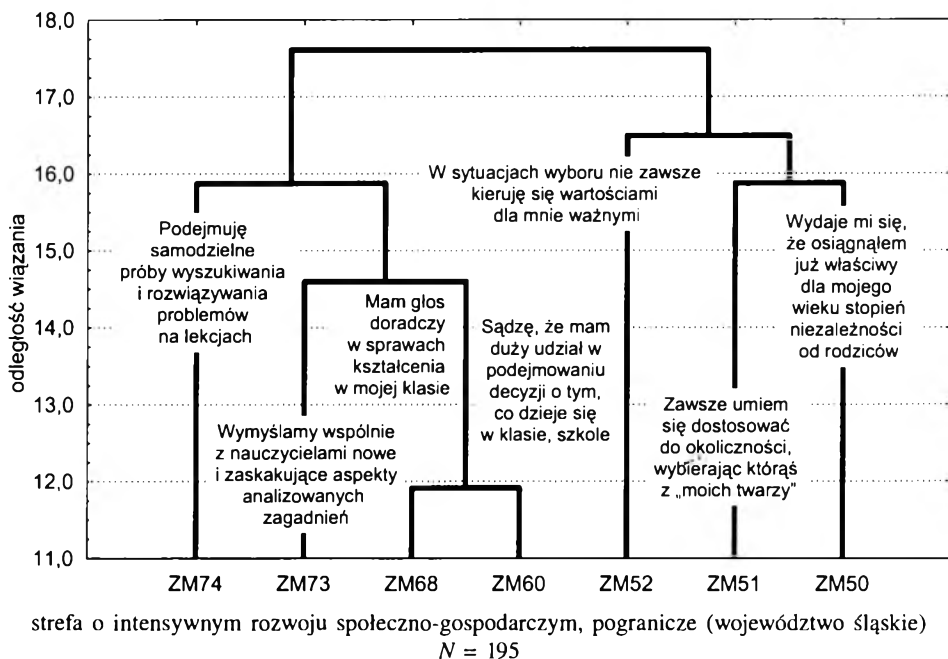
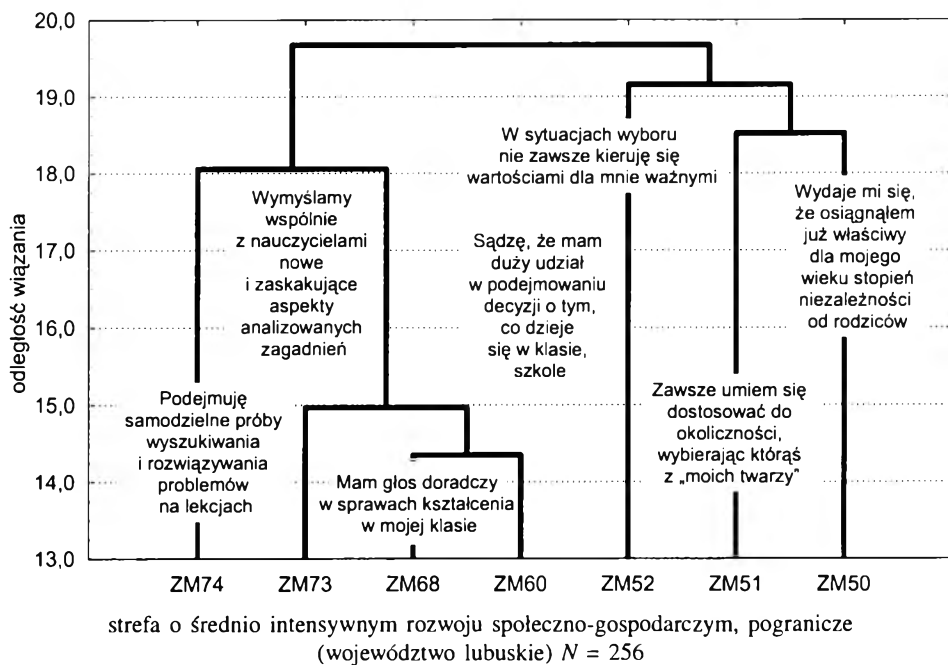
strefa o średnio intensywnym rozwoju społeczno-gospodarczym, centrum (województwo łódzkie)
 $N = 194$



strefa o intensywnym rozwoju społeczno-gospodarczym, centrum (województwo wielkopolskie)
N = 244



strefa o słabym rozwoju społeczno-gospodarczym, pogranicze (województwo podlaskie)
N = 134



Wywiad 75

Wywiad narracyjny

Kim jestem — zaspokajanie potrzeby tożsamości

Opowiedz mi, proszę, kim jesteś, co wpłynęło na to, że jesteś taką, a nie inną osobą, jak kształtowała i pewnie dalej kształtuje się Twoja tożsamość.

Wywiad został przeprowadzony 29 grudnia 2003 r.

Tożsamość, hmm... w dzisiejszych czasach bardzo często poruszany jest temat tożsamości. Wiąże się to z tym, że wielu ludzi zadaje sobie pytanie, kim jestem? Jak jestem postrzegany przez otoczenie? Jeśli chodzi o mnie, to zadaję sobie to pytanie od najmłodszych lat. Na pewno na początku swojego życia osobami, które próbowały pomóc mi w odkryciu, kim jestem, byli moi rodzice. To oni uświadomili mi, że jeśli jestem, to nie jest przypadek, każdy człowiek został stworzony po to, aby być, aby czegoś dokonać.

- [1] Myślę, że w moim przypadku głębsze odkrywanie tożsamości rozpoczęło się w szkole
- [2] średniej. Wcześniej w szkole podstawowej czułam się wyobcowana w swojej klasie, nie
- [3] mogłam sobie znaleźć miejsca, tej jednej koleżanki, z którą można by było „konie kraść”.
- [4] Prawdopodobnie było to spowodowane tym, że przeniosłam się do tej klasy po pół roku,
- [5] więc oni wszyscy się już znali, a ja do końca VIII klasy zostałam tą nową. Zastanawiałam
- [6] się, czy to się kiedyś zmieni, w ciągu tych ośmiu lat, ale niestety nie. Może dlatego, że nic
- [7] nie robiłam w tym kierunku. Myślę, że to spowodowało, że stałam się osobą nieśmiałą,
- [8] zamkniętą w sobie. Później nastąpił kolejny etap w moim życiu, to była szkoła średnia. W
- [9] szkole za bardzo nie odkryłam, kim jestem, taką szczególną grupą w tym okresie była Oaza.
- [10] Ruch Światło — Życie. Zaczęłam chodzić na spotkania formacyjne i jeździć na rekolekcje i
- [11] tam odkrywałam, kim jestem. Oaza przede wszystkim spowodowała, że odkryłam to, że
- [12] jestem człowiekiem, który został stworzony po to, aby służyć innym, skoro Pan Bóg mnie
- [13] stworzył, tzn. że mam jakiś cel do spełnienia, że przez całe życie mam dążyć do
- [14] odkrywania tego celu. Po pewnym czasie pojawił się w moim życiu ktoś, kto docenił tak
- [15] naprawdę to, co robię, nie przeszkadzały mu moje wady, stał się moim przyjacielem, kimś
- [16] na kogo zawsze mogę liczyć. Akurat w tym czasie nurtowały mnie właśnie pytania: kim
- [17] jestem, po co jestem, po co żyję, a on uświadomił mi, że trzeba docenić to, że się żyje,
- [18] chociaż czasem przeżywamy jakieś problemy. Swoją osobą sprawił mi wiele radości,
- [19] wlał w moje serce pełno optymizmu. Wtedy poczułam się doceniona, poczułam, że żyję,
- [20] że jestem potrzebna lub że powinnam wykorzystać swoje charyzmaty, dzieląc się z
- [21] innymi, że sobie na pewno z tym poradzę, dać im przez to jakąś radość. Myślę, że gdybym
- [22] nie spotkała tej osoby na swojej drodze, to teraz prawdopodobnie miałabym inne poglądy.

- [23] Dzięki niej naprawdę odkryłam, kim jestem.
[24] Również moje najbliższe otoczenie, przyjaciele mają bardzo duży wpływ na
[25] kształtowanie się mojej tożsamości.

Wywiad 19

Wywiad narracyjny

Kim jestem — zaspokajanie potrzeby tożsamości

Opowiedz mi, proszę, kim jesteś, co wpłynęło na to, że jesteś taką, a nie inną osobą, jak kształtowała i pewnie dalej kształtuje się Twoja tożsamość.

Wywiad został przeprowadzony 29 listopada 2003 r.

- [1] Szkoła ma na pewno bardzo duży wpływ na kształtowanie naszej osobowości, naszej
[2] tożsamości (yyy), ale według mnie nie chodzi chyba tutaj o tą typowo edukacyjną rolę
[3] szkoły (yyy), wydaje mi się, że największy wpływ mogą, mają tutaj (yyy), nieco inne
[4] czynniki, przede wszystkim chyba towarzystwo, z jakim się na co dzień spotykamy,
[5] klasa, do której chodzimy, koledzy i koleżanki oczywiście (yyy), ich zainteresowania,
[6] fascynacje. (yyy) W czasach szkoły podstawowej to chyba jednak rodzice mieli na mnie
[7] większy wpływ niż szkoła, koledzy czy koleżanki, ale (hmm) właśnie to od czasów
[8] gimnazjum zacząłem zwracać uwagę na to, co robią inni i jak zachowują, się niestety w
[9] gimnazjum trafiłem na klasę, w której trudno mi się było odnaleźć, no moi koledzy byli
[10] zwolennikami hip hopu, zajmowali się głównie tym, co typowo jest związane z tym,
[11] nie odpowiadało mi to, zawsze byłem miłośnikiem muzyki rockowej i z taką właśnie
[12] chciałem być utożsamiany (westchnienie), dopiero w liceum trafiłem na ludzi o (yy)
[13] podobnych zainteresowaniach muzyką, biologią, bo jestem w klasie biologicznej
[14] (yyyyyyy), mogę rozszerzać swoją wiedzę na te tematy, które naprawdę mnie
[15] fascynują, koledzy słuchają ciężkiej muzyki rockowej, czyli takiej, z jaką ja się
[16] utożsamiam, noszą długie włosy, ubierają się w (śmiejch) stosowny do tego sposób, co
[17] nigdy nie pasjonowało, nie interesowało mnie, bo nie byłem właśnie zainteresowany
[18] tym, żeby sygnalizować swoim wyglądem swoje upodobania czy, czy jakieś tam
[19] przekonania, teraz dopiero spotkałem dziewczyny, które nie gadają (śmiejch) o
[20] kosmetykach, jest z kim porozmawiać o etymologii, mojej głównej pasji i jak o poezji
[21] (yyy) i wydaje mi się, że dopiero liceum zaczęło dopiero wywierać na mnie większy,
[22] znaczący wpływ. Szkoda, że będę tutaj chodził no z powodu reformy o rok krócej
[23] (śmiejch), no chyba zafunduję sobie dodatkowy rok, no co tu dużo mówić, no jednak
[24] wydaje mi się, że liceum ma naprawdę olbrzymi wpływ na to, zwłaszcza że jestem
[25] teraz w wieku, kiedy weryfikuję swoje poczynania, a moje poglądy są kształtowane
[26] naprawdę bardzo intensywnie.

Wywiad 27

Wywiad narracyjny

Kim jestem — zaspokajanie potrzeby tożsamości

Opowiedz mi, proszę, kim jesteś, co wpłynęło na to, że jesteś taką, a nie inną osobą, jak kształtowała i pewnie dalej kształtuje się Twoja tożsamość.

Wywiad został przeprowadzony 27 grudnia 2003 r.

- [1] Tożsamość? — co to w ogóle jest tożsamość, już od małego rodzice mówili mi, że muszę
[2] iść do szkoły, do szkoły średniej, muszę zrobić studia, bo bez tego będę nikim, nie
[3] zarobię na własne życie. Więc gdzie tu jest moja tożsamość, jak rodzice mówią mi, co
[4] mam robić. Wszyscy dookoła mówią o indywidualności, tymczasem z jednej i drugiej
[5] strony narzucone jest, co powinnam robić, co jest dobre, co jest złe, a jak tylko się
[6] wychylę w którą stronę, to dostaję po uszach. Poszłam do szkoły średniej, tak jak
[7] chcieli tego moi rodzice, no ale czy ja wiem, czy podoba mi się teraz w tej szkole,
[8] niektóre przedmioty są fajne, można dużo się dowiedzieć i naprawdę interesujące są
[9] niektóre no i oczywiście mam teraz dużo przyjaciół, ale nie wiem, czy tak naprawdę
[10] całkiem jestem pewna tego, że chcę pójść na studia, wołałabym jednak do pracy pójść
[11] teraz i po prostu utrzymywać się sama, z tym że wszyscy z kolei mówią mi, że
[12] powinnam iść na studia, bo bez tego nie mam nic, nie wiem, co zrobić, mam często
[13] dylematy, jaką drogę wybrać, z jednej strony chciałabym kształtować siebie w
[14] jakiś inny sposób, na mój własny sposób, po prostu mój, z drugiej wszyscy narzucają
[15] mi albo po prostu w cudzysłowie dobrze doradzają, co ja też powinnam zrobić. Studia
[16] z jednej strony fajnie, ale z drugiej strony słyszałam nieprzychylnie opinie, na przykład
[17] co to są też takie studia zaoczne, wszyscy idą, płacą i jeszcze wszyscy specjalnie
[18] egzaminatorzy czy też wykładowcy oblewają, żeby tylko pozyskać pieniądze, więc co
[19] to za wykształcenie w ogóle, no a dzienne, no dzienne byłyby fajne, mieszkałabym
[20] poza domem no, ale z kolei nie chcę naciągać rodziców na takie koszty, jest to
[21] związane z pięcioletnim okresem, w którym należy wyklądać odpowiednie finanse, no
[22] zobaczę jeszcze, na razie jest jak jest i nie chcę zaprzepaścić tego, co do tej pory
[23] osiągnęłam. Trzeba się uczyć, kolejne sprawdziany i tyle stresu, nie wiem, co bym
[24] mogła jeszcze dodać na temat mojej tożsamości, myślę, że dopiero zaczyna się
[25] kształtować, a co będzie później zobaczymy.

Wywiad 77

Wywiad narracyjny

Kim jestem — zaspokajanie potrzeby tożsamości

Opowiedz mi, proszę, kim jesteś, co wpłynęło na to, że jesteś taką, a nie inną osobą, jak kształtowała i pewnie dalej kształtuje się Twoja tożsamość.

Wywiad został przeprowadzony 6 grudnia 2003 r.

- [1] Tożsamość rozumiem jako (yyy) osobowość, jako takie moje własne ja, (myy) no co
[2] mogę powiedzieć (śmiech), na moją tożsamość na pewno ogromny wpływ wywarli
[3] rodzice, (yyy) byli od samego początku dla mnie takim wzorcem, który zawsze starałam
[4] się naśladować (yyy) i czynię to do dzisiaj (y), myślę, że tutaj duży wpływ także na
[5] mnie miał mój tata, który jest bardzo do mnie podobny, albo inaczej, nie no ja jestem do
[6] niego podobna (y) i mamy takie same charaktery i zauważyłam, że mam taką samą
[7] osobowość jak on, czyli mogę przejrzeć się w nim jak w lustrze. Jeżeli chodzi o szkołę,
[8] to, podstawówka nie mogę powiedzieć, żeby rozwijała jakoś (yy) mnie i żeby mi
[9] pomagała w rozwijaniu mojej tożsamości i osobowości, dlatego że nauczyciele nie
[10] przykładali się za bardzo do swojej pracy, nie starali się oni nas, uczniów, jakoś
[11] rozwinać, nie przypominam sobie, żeby były jakieś tematy prac na przykład, które, w
[12] których mogłabym przedstawić swój pogląd na dany temat, nie było czegoś takiego,
[13] ale były konkursy i w ósmej klasie brałam udział w konkursie na temat wolności,
[14] co rozumiem pod pojęciem wolność, jaka ta wolność powinna być, jaka jest i tak
[15] dalej, tak że w szkole podstawowej no to tylko to. Chodziłam też do szkoły
[16] muzycznej i tutaj wszystkim by się wydawało, że właśnie szkoła muzyczna pozwala
[17] się rozwinąć, a tym czasem nie prawda, dlatego że utwory, które graliśmy, ja akurat
[18] grałam na fortepianie, grałam wiele różnych utworów Chopina, Bacha, Beethovena się
[19] grało, no i ja chciałam jakieś swoje uczucie w te utwory wlać, a tymczasem nie
[20] mogłam, dlatego że jak próbowałam swoją interpretację przedstawić, nauczycielka na
[21] przykład mówiła, że nie nie to powinnaś zagrać inaczej, albo klepała mnie po ramieniu,
[22] że, wiesz, no tu lepiej by było tak zagrać albo inaczej zagrać, albo szybciej, albo
[23] wolniej, albo z szybszym, z mocniejszym tam uderzeniem i nie podobało mi się to, bo
[24] ja miałam jakiś swój wizerunek utworu i chciałam go zaprezentować w taki sposób, a
[25] tym czasem no nie mogłam, bo musiałam się ściśle trzymać nut i tam znaków
[26] wszelkich w nutach, no i tego, jak widzi dany utwór moja nauczycielka, ale też nie
[27] mogę powiedzieć, że było źle, bo szkoła muzyczna na pewno we mnie pewną
[28] wrażliwość, co też jest cechą osobowości, na pewno ta szkoła rozwinęła, muszę ją
[29] zareklamować (śmiech). Jeżeli chodzi o liceum, no to tutaj już starsi ludzie są w
[30] liceum niż w szkole podstawowej i no jest to lepsze, lepiej to rozwija, to liceum, tą
[31] moją tożsamość, co by tu jeszcze powiedzieć, teraz piszemy więcej prac takich, w
[32] których można przedstawić swój punkt widzenia, jakieś swoje doświadczenia (y),
[33] wiadomo, że to jest jakieś przygotowanie do matury, a praca maturalna, matura jest to
[34] już praca poważna (śmiech) i sama matura, w ogóle nie wyobrażam sobie tego, jak to

[35] będzie, no te prace są takie, że można pokazać siebie w tych pracach i to mi się
[36] bardzo podoba. No to głównie język polski, bo na innych przedmiotach jakoś nie
[37] widzę, żeby tam siebie odtwarzać, no lepiej, lepiej na pewno to liceum wpływa na
[38] rozwijanie tożsamości i osobowości, poza tym wszyscy już podchodzą, już tak
[39] bardziej dojrzałe do tego, bo muszę powiedzieć, że wcześniej w ogóle się nie
[40] zastanawiałam nad swoją tożsamością i osobowością i nawet w szkole podstawowej
[41] w ogóle nie rozmawialiśmy z koleżankami na ten temat, w ogóle się o tym nie
[42] mówiło i nie zastanawiało, czy szkoła mnie rozwija, czy nie, a tym czasem już w
[43] liceum jest to inaczej, czasami się porusza temat właśnie tożsamości wśród rozmów,
[44] oczywiście nie siadamy w kółku i nie mówimy, teraz będziemy rozmawiać o
[45] tożsamości naszej i osobowości, ale na pewno o takich rzeczach częściej się
[46] rozmawia, zwłaszcza pod kątem naszej szkoły, tego, jak jest postrzegana przez
[47] uczniów, co jeszcze chciałabym zauważyć, jeszcze jedną rzecz, tak teraz
[48] przypomniało mi się, że ja jestem jakimś chyba wyjątkiem, bo nie przeżywałam i nie
[49] przeżywam takiego buntu, jak przeżywają inne nastolatki, zawsze bardzo dobrze
[50] dogadywałam się z moimi rodzicami i nie ma wśród nas, u nas w rodzinie takich spięć
[51] jak na przykład moje koleżanki mówią, że pokłóciły się, tam jedna z mamą czy tatą, bo
[52] tam nie chciała gdzieś wypuścić mama czy pieniądze też są problemem, a u mnie
[53] tak nie jest, zauważyłam, że nie przeżywam takiego buntu tożsamości, mam
[54] wyznaczone pewne cele, które chcę osiągnąć w przyszłości, wiem już, jaki zawód
[55] podejmę, jeśli mi się uda oczywiście, i wiedziałam już o tym od samego początku w
[56] podstawówce, wymyśliłam sobie, że będę nauczycielką i taką nauczycielką klas 1—3,
[57] na pewno tu wpływ miała nauczycielka klas 1—3, która już nie żyje, była ona
[58] wspaniała, myślę, że ona miała tak duży na mnie wpływ, tak teraz sobie myślę, w
[59] każdym razie już od podstawówki wiedziałam, że chciałam być nauczycielką,
[60] wiedziałam, jakie liceum obiorę, i jestem w tym liceum, wiem też, mam już w planach
[61] uczelnię, mam nadzieję, że uda mi się na nią dostać, odpukać tak (śmiech) i wiem, że
[62] mi się to uda. No także jestem pod tym względem osobą wyjątkową, bo moje
[63] koleżanki nie wiedzą, gdzie chcą iść, tu matura za pasem, a one tak jakoś nie wiedzą,
[64] gdzie chcą iść. Jeszcze myślę, że jedna rzecz miała na mnie ogromny wpływ i ma
[65] dalej, jest to moje zamiłowanie do czytania i do książek, czytam bardzo dużo
[66] przeróżnych książek, także literatura, którą czytam, ma na mnie ogromny wpływ, i
[67] muzyka, którą słucham, czyli muzyka klasyczna, ma na mnie ogromny wpływ.

Wywiad 48

Wywiad narracyjny

Kim jestem — zaspokajanie potrzeby tożsamości

Opowiedz mi, proszę, kim jesteś, co wpłynęło na to, że jesteś taką, a nie inną osobą, jak kształtowała i pewnie dalej kształtuje się Twoja tożsamość.

Wywiad przeprowadzony 28 grudnia 2003 r.

- [1] Jestem uczennicą liceum ogólnokształcącego (yyy), to pytanie mnie trochę zaskoczyło,
[2] ponieważ nikt, nikt nigdy, przynajmniej w szkole, nie zadaje nam takich pytań, tego typu,
[3] to nikogo nie interesuje, to, czy, czy zaspokoiliśmy potrzebę odnalezienia swojej
[4] tożsamości i odpowiedzenia sobie na pytanie, kim jestem. Wydaje mi się, że przez
[5] wszystkie lata mojej edukacji szkoła nie miała dużego wpływu na to, kim dzisiaj jestem,
[6] ponieważ nikt nigdy w szkole nie, nie interesował się tym, czy, czy się rozwijam w jakiś
[7] sposób, czy mam zainteresowania, czy nie mam jakiś problemów ze sobą, czy
[8] jakichkolwiek w domu. W szkole jest hierarchia też sztuczna w jakiś sposób, to jak
[9] współżycie między uczniami, czy relacja między nauczycielem a uczniem, nie wiem,
[10] jest jakaś chora dla mnie, bo mało nauczycieli traktuje nas jako osoby, które mogą
[11] ukształtować, w jakiś sposób wpłynąć na to, kim my jako uczniowie będziemy w życiu, w
[12] swoim dorosłym życiu. Szkoła bardziej tłumi w nas swoją jakąś indywidualność,
[13] ponieważ nauczycieli obchodzi tylko to, czy przynosimy zadanie, czy nie przynosimy
[14] zadania, czy umiemy to, czy nie umiemy tego, naprawdę nie interesuje ich nic innego,
[15] rzadko zdarzają się nauczyciele, którzy nas rozumieją i którzy traktują nas prawie już
[16] jako ludzi prawie dorosłych, z którymi możemy normalnie pogadać i nie czujemy się
[17] przy nich tacy mali, tacy nic nie wiedzący, wydaje mi się, że nauczyciel powinien być
[18] swojego rodzaju, jeżeli nie mistrzem, to przewodnikiem, jakąś osobą, do której czujemy
[19] szacunek, co teraz, niestety, jest bardzo rzadko spotykane, ja na przykład nie wiem, mam
[20] może dwóch takich nauczycieli, których szanuję i uważam ich za ludzi dojrzałych,
[21] odpowiedzialnych i takich, którzy dobrze wykonują swoją pracę. Dlatego uważam, że
[22] szkoła nie wpływa na to, kim jestem dzisiaj. Jeżeli chodzi o moją rodzinę i moich
[23] rodziców, widzę tutaj największą ich rolę w zaspokojeniu tej mojej potrzeby tożsamości.
[24] Moi rodzice zawsze pomagali mi jakoś się odnajdywać. Jeżeli mnie coś interesowało,
[25] to rodzice pomagali mi rozwijać te moje zainteresowania, interesują się zawsze moim
[26] życiem, prywatnym, moimi relacjami ze znajomymi, tym, czy dobrze się czuję w szkole
[27] itd. Ale tak naprawdę uważam, że to, kim dzisiaj jestem, na to, kim dzisiaj jestem,
[28] największy wpływ miała jakaś moja praca nad sobą, której jednak nie poświęcałam tak
[29] dużo czasu, ale uważam, że na to, kim jest człowiek, wpływa przede wszystkim jego praca
[30] nad sobą, otoczenie też ma duży wpływ, bo to też jest tak, jeżeli ktoś zadaje się z kimś o
[31] niższym ilorazie inteligencji, o niższych aspiracjach czy jakiś ambicjach, to jednak
[32] sprowadza go to w dół, jeżeli natomiast spotyka się z osobą o większych aspiracjach, to
[33] jednak podnosi się do góry, ale jednak człowiek jest sam odpowiedzialny za to, kim jest, i
[34] myślę, że to wpływa najbardziej na tożsamość.

Wywiad 26

Wywiad narracyjny

Kim jestem — zaspokajanie potrzeby tożsamości

Opowiedz mi, proszę, kim jesteś, co wpłynęło na to, że jesteś taką, a nie inną osobą, jak kształtowała i pewnie dalej kształtuje się Twoja tożsamość.

Wywiad przeprowadzony 9 stycznia 2004 r.

- [1] Kim jestem? Zaspokojenie potrzeby tożsamości, to jakieś w końcu inne pytanie od
[2] dotychczasowych, jakie były mi zadawane, ale bardzo mi się to pytanie podoba. Wiesz,
[3] dotąd nigdy się nie zastanawiałem, kim tak naprawdę jestem, jaka jest moja tożsamość, a
[4] co więcej, nigdy się nie zastanawiałem, co tak naprawdę w ciągu całego mojego
[5] dotychczasowego życia wpłynęło na to, kim jestem. Może, może zacząć od tego,
[6] co wydaje mi się, co znaczy tożsamość, aby mieć taki punkt wyjścia dla naszej rozmowy
[7] (yy). Tożsamość, no cóż rozumiem jako trochę moje własne ja, to, co tylko i wyłącznie
[8] mnie charakteryzuje, jest przypisane tylko i wyłącznie mnie, czyli moja osobowość. Moja
[9] tożsamość była przez różne wpływy kształtowana. W szkole podstawowej byłem osobą
[10] przeciętnie się uczącą, raz lepiej, raz gorzej, byłem również nieśmiały, może było to
[11] spowodowane moim wyglądem, trochę byłem pulchny, a na dodatek miałem krzywe
[12] zęby, ale teraz już mam proste i jestem chudy, ale to mało ważne, to tylko takie moje
[13] rozmyślenia, ale wydaje mi się, że to też wywarło ogromny wpływ, po prostu pomogło
[14] mi to w dużej mierze. Ale zmierzam do czego innego, do czegoś, co wydaje mi się, że w
[15] 100% wywarło wpływ na to, kim jestem.
- [16] Tak się zdarzyło, że trafiłem do klasy, która była bardzo słaba, słaba
[17] pod względem uczenia się, ale nie przez przypadek, po prostu taka była segregacja klasy,
[18] dobrzy, dobrzy byli razem, a słabsi razem. W klasie tej uczyłem się coraz gorzej, średnia
[19] klasy w pewnym momencie wyniosła 2,9. Ja na dodatek wszy... wszystkiego bardzo
[20] brzydko pisałem i nauczyciele z góry dawali mi złe oceny, przeważnie niedostateczny i
[21] tróje, bo nie umieli poczytać mojego pisma. I tak ciągnęło się prawie przez dwa lata. W
[22] końcu pewna pani pedagog dała mi skierowanie do poradni psychologicznej, aby
[23] sprawdzić, czy czasem moje brzydkie pismo nie jest uwarunkowane czym innym.
- [24] Zrobiono mi testy na inteligencję, które wykazały, że jestem dysgrafikiem i
[25] dysortografikiem i, co najważniejsze dla mnie, te testy wykazały, że mam bardzo wysoki
[26] poziom inteligencji i to spowodowało, że uwierzyłem w siebie. Nauczyciele dostali
[27] zaświadczenie, że jestem dysgrafikiem i dysortografikiem i o dziwo nagle dostawałem
[28] lepsze oceny, a wynik tego testu sprawił, że uwierzyłem w siebie, tak uwierzyłem w
[29] siebie, że w ciągu 3 miesięcy nadrobiłem zaległości z 3 lat gimnazjum, testy końcowe z
[30] gimnazjum zdałem bardzo dobrze, najlepiej z całej klasy, co dało mi pewne miejsce w
[31] LO. Teraz jestem w LO i tam mam, rozwijam siebie pod względem moich
[32] zainteresowań biologicznych i muzycznych. W szkole tej mam bardzo dużo przyjaciół,
[33] którzy, podobnie jak ja, utożsamiają się z ciężką muzyką, noszą długie włosy, ubierają
[34] się w stosowny do tego sposób. A rodzina też wpłynęła na to, kim dzisiaj jestem, z

- [35] domu wyniosłem dobre maniere, wzorce osobowościowe, wycucie na dobro i zło.
[36] Mam nadzieję, że zdam maturę i wkroczę w następny etap mojego życia i
[37] kształcenia mojej osobowości czy tożsamości. Na dzień dzisiejszy wydaje mi się, że
[38] tożsamość moja nie do końca jest ukształtowana, każda zmiana szkoły, miejsca
[39] zamieszkania czy jakieś przełomowe wydarzenie powoduje, że coś w nas się zmienia,
[40] coś innego nas kształtuje. Kiedy, kiedy będę w przyszłości na studiach, możemy znów
[41] się spotkać, to dopowiem dalszy ciąg mojej historii o mojej tożsamości, bo wtedy
[42] wydaje mi się, że będę bogatszy duchowo i osobowościowo o nowe doświadczenia. A
[43] na dzień dzisiejszy moja tożsamość jest burzliwie kształtowana. Dziękuję.

Wywiad 87

Wywiad narracyjny

Kim jestem — zaspokajanie potrzeby tożsamości

Opowiedz mi, proszę, kim jesteś, co wpłynęło na to, że jesteś taką, a nie inną osobą, jak kształtowała i pewnie dalej kształtuje się Twoja tożsamość.

Wywiad został przeprowadzony 11 stycznia 2004 r.

- [1] Hmm. Ciekawe pytanie. Wiesz co, sam nie wiem. Myślę, że na moją tożsamość mogło
[2] wpłynąć kilka czynników, jednym z nich mógł być fakt, że mama wychowywała mnie i
[3] mojego brata sama, pracując na kolei, gdzie zarobki nie były zbyt duże, potrzeby rosły
[4] praktycznie z dnia na dzień i to wykształciło we mnie pewne cechy i nauczyłem się, że nie
[5] zawsze mogłem mieć to, co bym chciał. Drugim takim czynnikiem jest to, że od ósmego
[6] roku życia moją pasją jest piłka nożna. Trenuję i gram w klubie Czarni Piasek. Podstawą
[7] na boisku jest to, że trzeba dobrze współpracować z innymi kolegami z drużyny, to uczy
[8] współzawodnictwa, każdy sobie pomaga nawzajem, tym, którym brakuje doświadczenia,
[9] nadrabiają ambicją (yyy). Po prostu ta dyscyplina sportowa to drugie moje życie. To, że
[10] przez tyle lat gram, te cechy, które nabywam podczas każdego meczu czy treningu,
[11] pozwalają mi bardzo dobrze funkcjonować w dzisiejszym tak zabieganym życiu [...].
[12] Dzisiaj życie to jeden wielki mecz, w którym jest wiele zawodników i jedna piłka. Ci
[13] zawodnicy to ludzie, szkoła, środowisko mass media, które mnie otaczają, a piłka to ja —
[14] uczeń, człowiek, syn, który pod wpływem wszystkich zawodników jest kierowany w
[15] jedną lub drugą stronę. Chodzę do szkoły, a już chodzę parę dobrych lat
[16] [...] Wiele się nauczyłem, a czy szkoła pozwala ...
[17] mi się rozwijać (hm), sądzę, że tak, w szkole mam dużo przyjaciół, z którymi spędzam
[18] dużo czasu. W szkole odnalazłem drugą swoją pasję, oprócz piłki nożnej, jest to
[19] oczywiście geografia. Należę do koła geografów, z którym spotykam się co tydzień, z
[20] którym jeżdżę na wycieczki naukowe, to dostarcza mi dużo wiedzy, nowych
[21] doświadczeń. W przyszłości, jak wszystko pójdzie po swojej myśli, chciałbym studiować
[22] geografię [...], a co będzie, zobaczymy. Wydaje mi się, że te parę cech, które tu

- [23] wymienilem, wpłynęły bardzo mocno na to, kim dzisiaj jestem, i mam nadzieję, że
[24] kształtowanie się mojej tożsamości nie stanie na tym etapie, ale będzie się powolutku,
[25] powolutku kształtować przez całe moje życie. Dziękuję.

Wywiad 52

Wywiad narracyjny

Kim jestem — zaspokajanie potrzeby tożsamości

Opowiedz mi, proszę, kim jesteś, co wpłynęło na to, że jesteś taką, a nie inną osobą, jak kształtowała i pewnie dalej kształtuje się Twoja tożsamość.

Wywiad został przeprowadzony 4 stycznia 2004 r.

- [1] Jestem uczniem liceum ogólnokształcącego. Przez moje życie przewlekają się zazwyczaj
[2] złe i nie mile sytuacje. Zwłaszcza ostatni rok był dla mnie bardzo ciężki. Przeżyłem
[3] śmierć mojej mamy, mój ojciec uciekł od problemów związanych z jej chorobą,
[4] zostałem sam z moim dwudziestoletnim bratem. Moje życie to także dobre chwile,
[5] jak na przykład poznanie mojej dziewczyny, którą naprawdę bardzo kocham.
[6] Jestem osobą bardzo wrażliwą i uczuciową, ale także często samotną. Samotność w
[7] moim wypadku mojego wnętrza, a nie sfery fizycznej. Otaczają mnie ludzie, którzy mnie
[8] kochają — przynajmniej tak mi się wydaje — którzy mnie lubią, którzy o mnie dbają. Moja
[9] osobowość jest bardzo skomplikowana i często, nawet dla mnie niezrozumiana. Do
[10] niedawna nie potrafiłem określić swojego celu życia. Teraz wiem, że celem mojego życia
[11] jest dążenie do spełnienia pragnień najbliższych mi osób, to jest mojej dziewczyny i
[12] mojego brata. Często jednak łapię się na tym, że staram się robić dla nich rzeczy nawet
[13] wbrew sobie i swoim zasadom. Dla mojej dziewczyny zrobiłbym wszystko, ale często nie
[14] sprawiają mi one tyle radości, ile powinny sprawiać.
[15] Jestem osobą cichą i skromną. Od śmierci mojej mamy, to było w zeszłym roku w
[16] październiku 2003, przestałem cieszyć się drobnostkami. Uśmiech na mojej twarzy jest
[17] rzadkością, ale dzięki mojej dziewczynie jestem... jestem albo staję się coraz
[18] szczęśliwszy.
[19] Jak człowiek może zaspokoić swoje potrzeby tożsamości? Ja staram się zaspokoić
[20] potrzeby tożsamości poprzez radość z rzeczy, które mogłyby wydawać się drobnostkami,
[21] ale czy nie należy zaczynać od tych najmniejszych i dążyć do szczęścia, zaczynając od
[22] początku? Żadna miłość nie przetrwa i nie będzie szczera, mocna i prawdziwa, gdy
[23] zacznie się od rzeczy, do których trzeba dojrzeć.
[24] Teraz uczę się żyć na nowo, uczę się kochać i pozwalam na to, bym był kochany. Żyję
[25] nadzieją na to, że w końcu los się odmieni. Ktoś powiedział mi kiedyś: każdego kiedyś
[26] spotka nagroda za to, co wycierpiał. Trzeba tylko w to wierzyć. Ja w to wierzę i czekam na
[27] tą że nagrodę i już część z niej dostałem. Tą lwią częścią mojej nagrody jest moja
[28] kochana, troskliwa, wspaniała i najcudowniejsza dziewczyna, za którą jestem

[29] wdzięczny Bogu. Kocham ją i wiem, że ona mnie kocha, gdyby nie ona na pewno
[30] byłbym się załamał.

Bibliografia

- ADAMSKI F., red., 1993: *Poza kryzysem tożsamości. W kierunku pedagogiki personalistycznej*. Kraków, Wyd. PAT.
- ADAMSKI W., 1980: *Typy orientacji życiowych młodego i starszego pokolenia Polaków*. „Studia Socjologiczne”, nr 1.
- ADLER A., 1938: *Social Interest: A Challenge to Mankind*. Trans. J. LINTON, R. VAUGHAN. London, Faber and Faber Ltd.
- ADLER A., 1948: *Znajomość człowieka*. Łódź, S. Jamiolkowski i T.J. Evert SP.
- ADORNO T.W., 1986: *Dialektyka negatywna*. Tłum. K. KRZEMIENIOWA przy współpracy S. KRZEMIENIA-OJAKA. Warszawa, PWN.
- ADORNO T.W., HORKHEIMER M., [1979] 1994: *Dialektyka oświecenia*. Tłum. M. ŁUKASIEWICZ. Warszawa, Wyd. IFiS PAN.
- AMES G.J., MURRAY F.B., 1982: *When Two Wrongs Make a Right: Promoting Cognitive Change by Social Conflict*. „Developmental Psychology”, Vol. 18.
- ANASZ W., 1995: *Wartości młodego pokolenia w dobie transformacji ustrojowej*. Częstochowa, Wyd. WSP.
- ANG I., 1996: *Living Room Wars*. London—New York, Routledge.
- ANZENBACHER A., 1987: *Wprowadzenie do filozofii*. Tłum. J. ZYCHOWICZ. Kraków, Polskie Towarzystwo Teologiczne.
- APPADURAI A., 2005: *Nowoczesność bez granic. Kulturowe wymiary globalizacji*. Tłum. i wstęp Z. PUCEK. Kraków, Towarzystwo Autorów i Wydawców Prac Naukowych „Universitas”.
- ARCHER M.S., 1979: *Social Origins of Educational System*. „Comparative Education”, Vol. 15, No. 3, Special Number (4): *Disparities and Alternatives in Education* (Oct., 1979).
- ARENDT R.I., 1995: *Uczymy się nauczać*. Warszawa, WSiP.
- ARENDT H., 1994: *Kryzys edukacji*. W: ARENDT H.: *Miedzy czasem minionym a przyszłym*. Tłum. M. GDYŃ, W. MADEJ. Warszawa, Wyd. „Aletheia”.
- ARGYLE M., 1991: *Psychologia stosunków międzyludzkich*. Warszawa, PWN.
- AULEYTNER J., 1994: *Polityka społeczna. Pomiędzy ideą a działaniem*. Warszawa, Wyd. UW.
- BABIŃSKI G., 1994: *Pogranicze etniczne, pogranicze kulturowe, peryferie. Szkic wstępny problematyki*. W: SADOWSKI A., red.: „Pogranicze. Studia Społeczne”. T. 4. Białystok.
- BABIŃSKI G., 1997a: *Pogranicze polsko-białoruskie. Etniczność, zróżnicowanie religijne, tożsamość*. Kraków, Wyd. „Nomos”.
- BABIŃSKI G., 1997b: *Socjologiczne aspekty tożsamości narodowej*. W: JASIŃSKI Z., KOZŁOWSKA A., red.: *Tożsamość narodowa młodzieży na pograniczach*. Opole, Opolska Oficyna Wydawnicza.
- BABIŃSKI G., SYNAK B., 1990: *Identyfikacja kulturowo-etniczna. Interpretacja pojęć i wskaźników*. „Zeszyty Naukowe Wydziału Humanistycznego Uniwersytetu Gdańskiego”, nr 14.

- BALL S.J., 1992: *Foucault i edukacja. Dyscypliny i wiedza*. Kraków, Oficyna Wyd. „Impuls”.
- BANDURA A., 1986: *Social Foundations of Thought and Action*. Englewood Cliffs, Prentice-Hall.
- BANKS J., LYNCH J., eds., 1986: *Multicultural Education in Western Societies*. New York, Holt, Rinehart & Winson.
- BANKS J.A., 2004: *Multicultural Education. Historical Development, Dimensions, and Practice*. In: BANKS J.A., ed., MCGEEBANKS C.A., associate ed.: *Handbook of Research on Multicultural Education*. San Francisco, by John Wiley & Sons, Inc.
- BANKS J.A., ed., MCGEEBANKS C.A., associate ed., 2004: *Handbook of Research on Multicultural Education*. San Francisco, by John Wiley & Sons, Inc.
- BANKA A., 2002: *Spoleczna psychologia środowiskowa*. Warszawa, Wyd. Naukowe „Scholar”.
- BANKA A., DERBIS R., red., 1994: *Psychologiczne i pedagogiczne wymiary jakości życia. Poznać—Częstochowa*, Wyd. UAM w Poznaniu, WSP w Częstochowie.
- BĄSKI J., KOWALSKI M., ŚLESZYŃSKI P., 2002: *Zarys problemów związanych z uwarunkowaniami różnicowań przestrzennych wyników sprawdzianu dla uczniów szkół podstawowych w 2002 r.* Warszawa, Instytut Geografii i Przestrzennego Zagospodarowania PAN.
- BARKER Ch., 2005: *Studia kulturowe. Teoria i praktyka*. Tłum. A. SADZA. Kraków, Wyd. UJ.
- BARSKA A., MANDAL E., red., 2005: *Tożsamość społeczno-kulturowa płci*. Opole, Wyd. UO.
- BAUMAN T., 2001: *Strategie jakościowe w badaniach pedagogicznych*. W: PILCH T., BAUMAN T.: *Zasady badań pedagogicznych. Strategie ilościowe i jakościowe*. Warszawa, Wyd. „Żak”.
- BAUMAN Z., 1991: *Modernity and Ambivalence*. Cambridge, Polity Press.
- BAUMAN Z., 1995a: *Ciało i przemoc w obliczu ponowoczesności*. Toruń, Wyd. UMK.
- BAUMAN Z., 1995b: *Wolność*. Warszawa—Kraków, Wyd. „Znak”.
- BAUMAN Z., 2001: *Tożsamość — jak była, jest i po co?* W: JAWŁOWSKA A., red.: *Wokół problemów tożsamości*. Warszawa, Wyd. UW.
- BELL D., 1998: *Kulturowe sprzeczności kapitalizmu*. Tłum. S. AMSTERDAMSKI. Warszawa, PWN.
- BEM S.L., 1988: *Androgynia psychiczna a tożsamość płciowa*. W: ZIMBARDO P.Z., RUCH F.L., red.: *Psychologia i życie*. Warszawa, PWN.
- BEREŻNICKI F., 2001: *Dydaktyka kształcenia ogólnego*. Kraków, Oficyna Wyd. „Impuls”.
- BERGER P.L., LUCKMAN T., 1983: *Spoleczne tworzenie rzeczywistości*. Tłum. J. NIŻNIK. Warszawa, PIW.
- BERNARD H.W., 1970: *Human Development in Western Culture*. 3rd eds. Boston, Massachusetts, Allyn and Bacon.
- BERNSTEIN B., 1990: *Odtwarzanie kultury*. Wybór i oprac. A. PIOTROWSKI. Tłum. i wstęp Z. BOKSZAŃSKI, A. PIOTROWSKI. Warszawa, PIW.
- BERTALANFFY L., 1984: *Ogólna teoria systemów. Podstawy, rozwój, zastosowanie*. Tłum. E. WODYŁO-WOŹNIAK. Warszawa, PWN.
- Biała Księga Kształcenia i Doskonalenia. Nauczanie i uczenie się. Na drodze do uczącego się społeczeństwa*, [1995] 1997. Komisja Europejska. Warszawa, Wydawca polskiej edycji WSP TWP.
- BIAŁECKI I., HAMAN J., 2003: *Program Międzynarodowej Oceny Umiejętności Uczniów OECD/PISA. Wyniki polskie — raport z badań*. Warszawa, Fundacja Res Publica, MENiS.
- BIAŁECKI I., HAMAN J., [2006]: *Program Międzynarodowej Oceny Umiejętności Uczniów OECD/PISA. Wyniki polskie — raport z badań*. [Dokument elektroniczny]. Tryb dostępu: <http://ifispan.waw.pl/pisa/raport>. Data dostępu: 9.12.2006.
- BILIŃSKA-SUCHANEK E., 2000: *Opór wobec szkoły. Dorastanie w perspektywie paradygmatu oporu*. Słupsk, Wyd. Uczelniane Pomorskiej Akademii Pedagogicznej.
- BINDER A., 1981: *Założona a rzeczywista funkcja liceum ogólnokształcącego*. „Nowa Szkoła”, nr 4.
- BIŃCZYCKA J., 1997: *Między swobodą a przemocą w wychowaniu*. Kraków, Oficyna Wyd. „Impuls”.
- Bliskie i dalekie cele wychowania*, 1987. Tłum. I. WOJNAR. Warszawa, PWN.
- BOGAJ A., 2000: *Kształcenie ogólne. Między tradycją a ponowoczesnością*. Warszawa, IBE.
- BOHNER G., WANKE M., 2004: *Postawy i zmiana postaw*. Tłum. J. RADZICKI. Gdańsk, GWP.

- BOKSZAŃSKI Z., 1988: *Tożsamość jednostki*. „Kultura i Społeczeństwo”, nr 2.
- BOKSZAŃSKI Z., 1989: *Tożsamość, interakcja, grupa*. Łódź, Wyd. UŁ.
- BOKSZAŃSKI Z., 1999: *Tożsamość aktora społecznego a zmiana społeczna*. W: KURCZEWSKA K., red.: *Zmiana społeczna. Teorie i doświadczenia polskie*. Warszawa, Wyd. IFiS PAN.
- BONDYRA K., LISIECKI S., red., 2002: *Odmiany polskich tożsamości*. Poznań, Wyd. Fundacji Humaniora.
- BONSUNOWSKA-KUŚKA E., WYSOCKA E., 1993: *Badania Margaret S. Archer nad systemami oświatowymi jako podstawa rozwoju ogólnej teorii socjologii wychowania*. W: RADZIEWICZ-WINNICKI A., red.: *Współcześni socjologowie o wychowaniu (zarys wybranych koncepcji)*. Katowice 1993, Wyd. UŚ.
- BOROWICZ R., 1991: *Wyszktałenie jako wartość — casus Polski lat osiemdziesiątych*. „Edukacja”, nr 5.
- BOROWSKA T., 2000: *Pedagogia ograniczeń ludzkiej egzystencji*. Warszawa, IBE.
- BOROWSKA T., red., 2002: *Pedagogika wobec zagrożeń, kryzysów i nadziei*. Kraków, Oficyna Wyd. „Impuls”.
- BOTKIN J.W., ELMANDJRA M., MALITZA M., 1982: *Uczyć się — bez granic. Jak zewrzeć „luke ludzką”? Raport Klubu Rzymskiego*. Tłum. M. KUKLIŃSKI. Warszawa, PWN.
- BOUDEVILLE J.R., 1972: *Aménagement du territoire et polarisation*. Génin, Paris, Editions M.T.
- BOURDIEU P., PASSERON J.-C., 1990: *Reprodukcja. Elementy teorii systemu nauczania*. Tłum. E. NEYMAN. Warszawa, PWN.
- BRAMELD Th., 1977: *Reconstructionism as Radical Philosophy of Education*. “Educational Forum”, November.
- BREZINKA W., 1965: *Erziehung als Lebenshilfe. Eine Einfuhrung in die padagogosche Situation*. [Wyd. 4.] Wien, Osterreichischer—Bundesverlag.
- BRYANT P.E., COLMAN A.M., red., 1997: *Psychologia rozwojowa*. Poznań, Wyd. Zysk i S-ka.
- BRZEZIŃSKA A., 2000a: *Opracowanie: Wygotski i z Wygotskim w tle*. W: KWIECIŃSKI Z., red.: *Nieobecne dyskursy*. Cz. 6. Toruń, Wyd. UMK.
- BRZEZIŃSKA A., 2000b: *Społeczna psychologia rozwoju*. Warszawa, Wyd. Naukowe Scholar.
- BRZEZIŃSKA A., JANISZEWSKA-RAIN J., 2005: *W poszukiwaniu złotego środka: rozmowy o rozwoju człowieka*. Kraków, Wyd. „Znak”.
- BRZEZIŃSKA A., LUTOMSKI G., red., 1994: *Dziecko w świecie ludzi i przedmiotów*. Poznań, Oficyna Wyd. Zysk i S-ka.
- BRZEZIŃSKA A., BARDZIEJEWSKA M., ZIÓŁKOWSKA B., red., 2002: *Szanse rozwoju w okresie dorastania*. Poznań, Wyd. Fundacji Humaniora.
- BRZEZIŃSKA A., BARDZIEJEWSKA M., ZIÓŁKOWSKA B., red., 2003: *Zagrożenia rozwoju w okresie dorastania*. Poznań, Wyd. Fundacji Humaniora.
- BRZEZIŃSKA A., JABŁOŃSKI S., MARCHOW M., red., 2003a: *Niewidzialne źródła. Szanse rozwoju w okresie dzieciństwa*. Poznań, Wyd. Fundacji Humaniora.
- BRZEZIŃSKA A., JABŁOŃSKI S., MARCHOW M., red., 2003b: *Ukryte piętno. Zagrożenia rozwoju w okresie dzieciństwa*. Poznań, Wyd. Fundacji Humaniora.
- BRZEZIŃSKA A., LUTOMSKI G., SMYKOWSKI B., red., 1995: *Dziecko wśród rówieśników i dorosłych*. Poznań, Wyd. Zysk i S-ka.
- BRZEZIŃSKA A., CZUB T., LUTOMSKI G., SMYKOWSKI B., red., 1995: *Dziecko w zabawie i świecie języka*. Poznań, Wyd. Zysk i S-ka.
- BRZEZIŃSKI J., 2000: *Badania eksperymentalne w psychologii i pedagogice*. Warszawa, Wyd. Naukowe Scholar.
- BRZEZIŃSKI J., 2002: *Metodologia badań psychologicznych*. Warszawa, PWN.
- BRZEZIŃSKI J., WITKOWSKI L., red., 1994: *Edukacja wobec zmiany społecznej*. Poznań—Toruń, Wyd. „Edytor”.
- BUBER M., 1992: *Ja i Ty. Wybór pism filozoficznych*. Tłum. J. DOKTÓR. Warszawa, Instytut Wyd. PAX.
- BUHLER C., 1933: *Dzieciństwo i młodość*. Warszawa, NK.

- BUKOWSKA-FLOREŃSKA I., 1987: *Spółeczno-kulturowe funkcje tradycji w społecznościach industrialnych Górnego Śląska*. Katowice, Wyd. UŚ.
- BUKOWSKA-FLOREŃSKA I., 1997: *Rodzina a kulturowe podstawy świadomości narodowej*. W: JASIŃSKI Z., KOZŁOWSKA A., red.: *Tożsamość narodowa młodzieży na pograniczach*. Opole, Wyd. UO.
- BUKOWSKA-FLOREŃSKA I., 2007: *Rodzina na Górnym Śląsku*. Katowice, Wyd. UŚ.
- BURDEN R.L., 1994: *Trends and Developments in Educational Psychology*. "International Perspective School Psychology International", Vol. 15.
- BUSS D., [1999] 2001: *Psychologia ewolucyjna*. Tłum. M. ORSKI. Gdańsk, GWP.
- CACKOWSKI Z., 1990: *Filozoficzne problemy człowieka i społeczeństwa*. Warszawa, PWN.
- CAMBELL R., 1991: *Twój nastolatek potrzebuje ciebie*. Kraków, Towarzystwo Krzewienia Etyki Chrześcijańskiej.
- CANTOR N., KIHLMSTROM J.F., 1987: *Personality and Social Intelligence*. New Jersey, Prentice-Hall.
- CHALAŚIŃSKI J., 1958: *Spółeczeństwo i wychowanie*. Warszawa, PWN.
- CHLEBOWCZYK J., 1975: *Procesy narodotwórcze we wschodniej Europie Środkowej w dobie kapitalizmu*. Warszawa, PWN.
- CHŁOPECKI J., 1997: *Ciągłość, zmiana i powrót. Szkice z socjologii wychowania*. Rzeszów, Wyd. WSP.
- CHŁOPKIEWICZ M., 1987: *Osobowość dzieci i młodzieży: rozwój i patologia*. Warszawa, WSiP.
- CHRZANOWSKI P., ZABOROWSKI Z., 1959: *Zagadnienia stosunków społecznych w klasie*. „Kwartalnik Pedagogiczny”, nr 3.
- Cialdini R.B., 2001: *Wywieranie wpływu na ludzi: teoria i praktyka*. Tłum. B. WOJCISZKE. Gdańsk, GWP.
- CICHON W., 1996: *Wartości. Człowiek. Wychowanie. Zarys problematyki aksjologiczno-wychowawczej*. Kraków, Wyd. UJ.
- CIECHANOWICZ A., red., 1990: *Kulturowa adaptacja testów*. Warszawa, Polskie Towarzystwo Psychologiczne. Laboratorium Technik Diagnostycznych.
- CIOK S., 1990: *Problematyka obszarów przygranicznych Polski południowo-zachodniej. Studium społeczno-ekonomiczne*. Warszawa—Wrocław, PWN.
- CIOK S., 2000: *Pogranicze zachodnie Polski w perspektywie integracji europejskiej*. „Studia Regionalne i Lokalne”, nr 1.
- COLE L., HALL I.N., 1964: *Psychology of Adolescence*. New York, Holt, Rinehart and Winston INC.
- COLLINS R., [1979] 1988: *The Credential Society. A Historical Sociology of Education and Stratification*. New York, Academic Press; San Diego, Harcourt Brace Jovanovich.
- COSER L.A., 1956: *Conflikt with Out Group and Group Structure*. In: COSER L.A.: *The Functions of Social Conflict*. Glencoe, Illinois, The Free Press.
- COSER L.A., 1975: *Spółeczne funkcje konfliktu*. Tłum. A. KAMIŃSKI. W: DERCZYŃSKI W., JASIŃSKA-KANIA A., SZACKI J.: *Elementy teorii socjologicznych. Materiały do dziejów współczesnej socjologii zachodniej*. Warszawa, PWN.
- COSER L.A., 2005: *Konflikt z grupami zewnętrznymi a struktura grupowa*. Tłum. K. GADOWSKA. W: SZTOMPKA P., KUCIA M., red.: *Socjologia. Lektury*. Kraków, Wyd. „Znak”.
- COUNTS G.S., 1932: *Dare the School Build a New Social Order*. Carbondale Ill, Southern Illinois University Press.
- CROZIER M., z udziałem TILLIETTE B., 1996: *Kryzys inteligencji, szkic o niezdolności elit do zmian*. Tłum. M. EGEMAN. Warszawa, Poltext.
- CYRAŃSKA E., 2001: *Fenomenologia jako sprzeciw*. W: URBANIAK-ZAJAC D., PIEKARSKI J., red.: *Ja-kościowe orientacje w badaniu pedagogicznym. Studia i materiały*. Łódź, Wyd. UŁ.
- CZARNOCKA E., LUBOWICZ Z., 1985: *Z badań nad problematyką młodzieży*. „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze”, nr 8.
- CZEREPANIAK-WALCZAK M., 1994: *Miedzy dostosowaniem a zmianą. Elementy emancypacyjnej teorii edukacji*. Szczecin, Wyd. USz.

- CZEREPIANAK-WALCZAK M., 2007: *Stereotypy młodzieży: konieczność i możliwości odczarowania młodości*. W: DUDZIKOWA M., CZEREPIANAK-WALCZAK M., red.: *Wychowanie. Pojęcia — Procesy — Konteksty*. Gdańsk, GWP.
- CZYKWIN E., 1995: *Samoświadomość nauczyciela*. Białystok, Wyd. „Trans Humana”.
- CZYŻ T., 1997: *Regional Changes: “A Challenge to Poland’s Regional Policy Today”*. In: SELLIS T., GEORGIOULIS D., eds.: *Athens International Conference: Urban, Regional, Environmental Planning and Informatics to Planning in an Era of Transition*. Athens, National Technical University of Athens.
- CZYŻ T., 2001: *Zastosowanie modelu potencjału w analizie różnicowania regionalnego Polski*. „Studia Regionalne i Lokalne”, nr 2—3.
- DAHRENDORF R., 1969: *Toward a Theory of Social Conflict*. In: WALLACE W., ed.: *Sociological Theory. An Introduction*. New York, Aldine Publishing Company.
- DAHRENDORF R., 1975: *Teoria konfliktu w społeczeństwie przemysłowym*. W: DERCZYŃSKI W., JASIŃSKA-KANIA A., SZACKI J.: *Elementy teorii socjologicznych. Materiały do dziejów współczesnej socjologii zachodniej*. Warszawa, PWN.
- DAHRENDORF R., 1993: *Nowoczesny konflikt społeczny*. Warszawa, Wyd. „Czytelnik”.
- DAHRENDORF R., 2005a: *Grupy odniesienia i przypisywanie ról*. W: SZTOMPKA P., KUCIA M., red.: *Socjologia. Lektury*. Kraków, Wyd. „Znak”.
- DAHRENDORF R., 2005b: *Homo sociologicus. O historii, znaczeniu i granicach kategorii roli społecznej*. Tłum. P. POLAK. W: SZTOMPKA P., KUCIA M., red.: *Socjologia. Lektury*. Kraków, Wyd. „Znak”. [Tytuł oryginału: *Essays in the Theory of Society*. Stanford 1968].
- DAKOWICZ A., 2000: *Płeć psychiczna a poziom samoaktualizacji*. Białystok, Wyd. „Trans Humana”.
- DANECKI J., 1991: *Postęp i regres społeczny*. Warszawa, Instytut Polityki Społecznej UW.
- DAVIES L., 2000: *Chaos and complexity in the study of school management*. In: ALEXANDER R., OSBORN M., PHILLIPS D., eds.: *Learning From Comparing*. Vol. 2. Symposium Oxford, Policy, Professionals and Development.
- DAVIES L., 2004: *Education and Conflict. Complexity and Chaos*. London—New York, Routledge Falmer.
- DAWID J.W., [1912] 1997: *O duszy nauczycielstwa*. W: WOŁOSZYN S., wybór i oprac.: *Pedagogika i szkolnictwo w XIX stuleciu*. T. 2: *Księga druga. Źródła do dziejów wychowania i myśli pedagogicznej*. Kielce, Dom Wyd. „Strzelec”. [Pierwsze wydanie: „Ruch Pedagogiczny” 1912].
- DAWID J.W., 1961: *Pisma pedagogiczne*. Wrocław, Ossolineum.
- DĄBROWSKI K., 1979: *Dezintegracja pozytywna*. Warszawa, PIW.
- DEBESSE M., 1982: *Etapy wychowania*. Warszawa, WSiP.
- DELORS J., 1998: *Edukacja. Jest w niej ukryty skarb*. Tłum. W. RABCZUK. Warszawa, Stowarzyszenie Oświatowców Polskich, Wydawnictwo UNESCO.
- DENEK K., 2002: *Aksjologiczne aspekty edukacji szkolnej*. Toruń, Wyd. A. Marszałek.
- DENEK K., 2003: *O wyższą efektywność procesu kształcenia i jego lepszą jakość*. W: KARPIŃSKA A., red.: *Teoria i praktyka kształcenia w dialogu i perspektywie*. Białystok, Wyd. „Trans Humana”.
- DEPTUŁA M., 1996a: *Koncepcja diagnozy rozwoju społecznego dzieci w klasach I—IV*. Bydgoszcz, Wyższa Szkoła Pedagogiczna w Bydgoszczy.
- DEPTUŁA M., 1996b: *Stanse rozwoju psychospołecznego dzieci w zmieniającej się szkole*. Bydgoszcz, Wyższa Szkoła Pedagogiczna w Bydgoszczy.
- DERBIS R., 1994: *Odpowiedzialna wolność w kształtowaniu jakości życia*. W: BAŃKA A., DERBIS R., red.: *Psychologiczne i pedagogiczne wymiary jakości życia*. Poznań, Wyd. Gemini.
- DEUTSCH M., 1973: *The Resolution of Conflict*. New Haven, Yale University Press.
- DEWEY J., 1972: *Demokracja i wychowanie. Wprowadzenie do filozofii wychowania*. Wrocław—Warszawa—Kraków—Gdańsk, Ossolineum.

- DEWEY J., 1998: *Moje pedagogiczne credo. Co to jest wychowanie*. W: WOŁOŻYŃ S., wybór i opracowanie: *Myśl pedagogiczna w XX stuleciu. Źródła do dziejów wychowania i myśli pedagogicznej*. Wyd. 2. zmienione. Kielce, Dom Wyd. „Strzelec”.
- DEWEY J., 2005: *Szkola a społeczeństwo*. Tłum. R. CZAPIŃSKA-MUTERNILCHOWA. Warszawa, Wyd. Akademickie „Żak”.
- DIAZ C., ed., 1992: *Multicultural Education for the 21st century*. Washington, DC; National Education Association.
- DOBROŁOWICZ W., 1995: *Psychopedagogika kreatywności*. Warszawa, WSPS im. Marii Grzegorzewskiej.
- DOBROWOLSKA D., 1992: *Przebieg życia — fazy — wydarzenia*. „Kultura i Społeczeństwo”, nr 2.
- DOBROWOLSKA T., 1982: *Przestrzenny aspekt więzi społecznej*. W: KANTOR R., red.: *Prace etnograficzne*. Warszawa—Kraków, „Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Jagiellońskiego”, z. 16.
- DOLATA R., KONARZEWSKI K., PUTKIEWICZ E., 2003: *Rekomendacje dla polityki oświatowej po trzech latach reformy szkolnictwa*. „Analizy i Opinie”, nr 5 (1/2003). Warszawa, Instytut Spraw Publicznych.
- DOLIŃSKI D., 2000: *Psychologia wpływu społecznego*. Wrocław, Towarzystwo Przyjaciół Ossoli-neum.
- DOMAŃSKI B., GUZIK R., MICEK G., 2003: *Zróżnicowanie regionalne krajów Europy Środkowo-Wschodniej i jego zmiany w latach 1995—2000*. „Biuletyn Komitetu Przestrzennego Zagospodarowania Kraju PAN”. Warszawa, PAN.
- DREEBEN R., 1967: *The Contribution of Schooling to the Learning of Norms*. “Harvard Education Review”, Vol. 37, No. 2.
- DRÓŻKA W., 1993: *Pokolenie nauczycieli*. Kielce, Wyd. WSP im. J. Kochanowskiego.
- DRÓŻKA W., 1997: *Młode pokolenie nauczycieli. Studium autobiografii młodych nauczycieli polskich lat dziewięćdziesiątych*. Kielce, Wyd. WSP im. J. Kochanowskiego.
- DRWAŁ R.Ł., 1993: *Percepcja ważności i realizacji zadań rozwojowych przez dorastających*. W: SMOLEŃSKA Z., red.: *Badania nad rozwojem w okresie dorastania*. Warszawa, Instytut Psychologii PAN.
- DRWAŁ R.Ł., 1995: *Adaptacja kwestionariuszy osobowości*. Warszawa, PWN.
- DUDZIKOWA M., 1985: *O trudnej sztuce tworzenia samego siebie*. Warszawa, Wyd. „Nasza Księgarnia”.
- DUDZIKOWA M., 1987: *Wychowanie przez aktywne uczestnictwo*. Warszawa, WSiP.
- DUDZIKOWA M., 2001: *Mit o szkole jako miejscu „wszechstronnego rozwoju” ucznia. Eseje etnopedagogiczne*. Kraków, Oficyna Wyd. „Impuls”.
- DUDZIKOWA M., 2007: *Pomysł sobie... Minieseje dla wychowawcy klasy*. Gdańsk, GWP.
- DUDZIKOWA M., red., 1996: *Nauczyciel — uczeń. Między przemocą a dialogiem: obszary napięć i typy interakcji*. Kraków, Oficyna Wyd. „Impuls”.
- DUDZIKOWA M., red., 2003: *Filozofia pedagogice. Pedagogika filozofii*. „Colloquia Communia” WSP ZNP w Warszawie, lipiec—grudzień. Toruń, Wyd. A. Marszałek.
- DUDZIKOWA M., BOROWSKA T., 1999: *Sprawozdanie z obrad sekcji IX. Dzieci i młodzież wobec zagrożeń dzisiejszego świata*. W: GNITECKI J., RUTKOWIAK J., red.: *Pedagogika i edukacja wobec nadziei i zagrożeń współczesności. Materiały z Ogólnopolskiego Zjazdu Pedagogicznego*. Warszawa—Poznań, PTP.
- DUDZIKOWA M., CZEREPANIAK-WALCZAK M., red., 2007: *Wychowanie. Pojęcia — Procesy — Konteksty*. Gdańsk, GWP.
- DURKHEIM E., 1926: *Éducation et Sociologie*. Paris, Felix Alcan.
- DYCEWSKI L., 1995: *Kultura polska w procesie przemian*. Lublin, Towarzystwo Naukowe KUL.
- DYCEWSKI L., 2004: *Od tożsamości zamkniętej do otwartej w społeczeństwie wielokulturowym i globalnym*. W: LEWOWICKI T., URBAN J., SZCZYPKA-RUSZ A., red.: *Język, komunikacja i edukacja w społecznościach wielokulturowych*. Cieszyń, Wyd. UŚ, Filia w Cieszynie, WSP ZNP w Warszawie.

- DYMARSKI M., GRAJEWSKI G., KĘSIK J., 1997: *Dolny Śląsk*. W: WYSOCKA E., KONOPKA M., red.: *Polskie regiony. Podstawy kulturowe regionalizacji Polski*. Ciechanów, Krajowa Rada Regionalnych Towarzystw Kultury.
- DYONIZIAK R., IWANICKA K., KARWIŃSKA A., NIKOŁAJEW J., PUCEK Z., red., 1997: *Spółeczeństwo w procesie zmian. Zarys socjologii ogólnej*. Kraków—Szczecin—Zielona Góra, Zachodnie Centrum Organizacji.
- Edukacja narodowym priorytetem*, 1989. Warszawa—Kraków, PWN.
- „Egzamin. Biuletyn Badawczy Centralnej Komisji Egzaminacyjnej”, 2004. *Uwarunkowania różnicowania wyników egzaminów zewnętrznych*. Warszawa, nr 2 [Dokument elektroniczny]. Tryb dostępu: http://cke.edu.pl/images/stories/badania/biuletyn_2.pdf. Data dostępu: 9.12.2006.
- EHRlich S., 1995: *Wiążące wzory zachowania. Rzecz o wielości systemów norm*. Warszawa, PWN.
- EIBL-EIBESFELDT I., 1973: *Der vorprogrammierte Mensch. Das Ererbte als bestimmender Faktor im menschlichen Verhalten*. Wien—München—Zürich, Moden.
- EKIERT-GRABOWSKA D., 1982: *Dzieci nieakceptowane w klasie szkolnej*. Warszawa, WSiP.
- ERIKSON E.H., 1958: *Young Man Luther. A Study in Psychoanalysis and History*. New York, W.W. Norton & Company.
- ERIKSON E.H., 1962a: *Youth Fidelity and Diversity*. „Daedalus”, No. 1.
- ERIKSON E.H., 1962b: *Young Man Luther. A Study in Psychoanalysis and History*. New York, W.W. Norton & Company.
- ERIKSON E.H., 1963: *Childhood and Society*. New York, W.W. Norton & Company.
- ERIKSON E.H., 1968a: *Identity: Youth and Crisis*. New York, W.W. Norton & Company.
- ERIKSON E.H., 1968b: *Life Cycle*. New York, W.W. Norton & Company.
- ERIKSON E.H., 1970a: *On Youth and Authority*. „Newsweek”, No. 21, December.
- ERIKSON E.H., 1970b: *The Life Cycle: Epigenesis of Identity*. In: FITZGERALD H., ed.: *Developmental Psychology*. New York, The Dorsey Press.
- ERIKSON E.H., 1975: *Life History and the Historical Moment*. New York, W.W. Norton & Company.
- ERIKSON E.H., 1977: *Toys and Reasons*. New York, W.W. Norton & Company.
- ERIKSON E.H., 1982: *The Life Cycle Completed. A Review*. New York—London, W.W. Norton & Company.
- ERIKSON E.H., 1994: *Identity and the Life Cycle*. New York—London, W.W. Norton & Company.
- ERIKSON E.H., 2000: *Dzieciństwo i społeczeństwo*. Tłum. P. HEIMEJ. Poznań, Dom Wyd. „Rebis”. [Tytuł oryginału: *Childhood and Society*, 1950].
- ERIKSON E.H., 2002: *Dopełniony cykl życia*. Tłum. A. GOMOLA. Poznań, Dom Wyd. „Rebis”. [Tytuł oryginału: *The Life Cycle Completed*, 1985].
- ERIKSON E.H., 2004: *Tożsamość a cykl życia*. Tłum. M. ŻYWIICKI. Poznań, Wyd. Zysk i S-ka. [Tytuł oryginału: *Identity and the Life Cycle*, 1959].
- ETZIONI A., 1964: *Modern Organizations*. Englewood Cliffs, Prentice-Hall, Inc.
- EVERT G., 1993: *Habermas i edukacja. (Wpływ na anglosaską literaturę pedagogiczną)*. W: KWIECIŃSKI Z., red.: *Nieobecne dyskursy. Studia kulturowe i edukacyjne*. Cz. 3. Toruń, Wyd. UMK.
- FAURE E. i in., 1975: *Uczyć się, aby być*. Przedmowa Cz. KUPISIEWICZ. Red. A. MOŃSKA-STANIKO-WA. Warszawa, PWN.
- FEAGIN J.R., FEAGIN C.B., 2003: *Racial and Ethnic Relations. Seventh Edition*. New Jersey, Prentice Hall.
- FEINBERG W., SOLTIS J.F., [1985] 2000: *Szkola i społeczeństwo*. Warszawa, WSiP.
- FEND H., 1981: *Theorie der Schule*. München, Urban & Schwarzenberg.
- FERGUSON G.A., TAKANE Y., 2004: *Analiza statystyczna w psychologii i pedagogice*. Tłum. M. ZAGRODZKI. Warszawa, PWN.

- FILLOUX J.C., 1988: *Psychologia grup i badania nad klasą*. W: DEBESSE M., MIALARET G., red.: *Rozprawy o wychowaniu. Filozoficzne, psychologiczne i socjologiczne aspekty wychowania*. Warszawa, PWN.
- FOLKIEWSKA A., 1988: *Hermeneutyka — implikacje dla pedagogiki*. Referat wygłoszony w marcu 1988 r. w Stacji IRWiR PAN w Toruniu.
- FOLKIEWSKA A., 1990: *Pytanie o pedagogikę?* Warszawa, Wyd. UW.
- FOUCAULT M., 1993: *Nadzorować i karać. Narodziny więzienia*. Warszawa, Wyd. „Aletheia-Spacja”.
- FRANKEN R.E., 2005: *Psychologia motywacji*. Tłum. M. PRZYLIPIAK. Gdańsk, GWP.
- FRANKFORT-NACHMIAS C., NACHMIAS D., 2001: *Metody badawcze w naukach społecznych*. Tłum. E. HORNOWSKA. Poznań, Wyd. Zysk i S-ka.
- FRANZ C.E., WHITE K.M. 1985: *Individuation and Attachment in Personality Development: Extending Erikson's Theory*. „Journal of Personality”, Vol. 53, No. 2.
- FREIRE P., GIROUX H.A., 1993: *Edukacja, polityka i ideologia*. W: KWIECIŃSKI Z., red.: *Nieobecne dyskursy. Studia kulturowe i edukacyjne*. Cz. 3. Toruń, Wyd. UMK.
- FREUD Z., 1936: *Wstęp do psychoanalizy*. Warszawa, Wyd. J. Przeworskiego.
- FRIEDMANN J., 1967: *A General Theory of Polarized Development*. Santiago, Ford Foundation, Urban and Regional Development Advisory Program in Chile.
- FROMM E., 1970: *Ucieczka od wolności*. Tłum. O. i A. ZIEMILSCY. Warszawa, Wyd. „Czytelnik”.
- FROMM E., 1994: *Niech się stanie człowiek. Z psychologii etyki*. Tłum. R. SACIUK. Warszawa—Wrocław, PWN.
- GAJDA J., 2006: *Pedagogika kultury w zarysie*. Kraków, WSP ZNP, Oficyna Wyd. „Impuls”.
- GAJDA J., red., 1998: *Pedagogika kultury. Historyczne osiągnięcia, współczesne kontrowersje wokół edukacji kulturalnej, perspektywy rozwoju*. Lublin, Wyd. UMCS.
- GAJDA J., JUSZCZYK S., SIEMIENIECKI B., WENTA K., red., 2003: *Edukacja medialna*. Toruń, Wyd. Adam Marszałek.
- GAŁDOWA A., red., 1999: *Klasyczne i współczesne koncepcje osobowości*. T. 1. Kraków, Wyd. UJ.
- GAŁDOWA A., 2000: *Tożsamość człowieka. Obraz świata w procesie tworzenia się tożsamości*. Kraków, Wyd. UJ.
- GANCZARZYK A., 1994: *Orientacje życiowe młodzieży w warunkach transformacji ustroju*. Katowice, Wyd. UŚ.
- GARCZYŃSKI S., 1972: *Potrzeby psychiczne. Niedosyt, zaspokojenie*. Warszawa, NK.
- GAŚ Z.B., 1993: *Profilaktyka uzależnień*. Warszawa, WSiP.
- GAWEL-LUTY E., 1996: *Przetwarzanie informacji społecznych dla ocen moralnych u dzieci klas młodszoszkolnych*. Słupsk, WSiP.
- GEERTZ C., 2005: *Interpretacja kultur. Wybrane eseje*. Tłum. M.M. PIECHACZEK. Kraków, Wyd. UJ.
- GERSTMANN S., 1986: *Rozwój uczuć*. Warszawa, WSiP.
- GERSTMANN S., 1987: *Podstawy psychologii konkretnej*. Warszawa, PWN.
- GESTWICKI C., 2002: *Home, School and Community Relations. Fifth Edition*. New York, Thomson Wadsworth.
- GIDDENS A., 2001: *Nowe zasady metody socjologicznej. Pozytywna krytyka socjologii interpretacyjnych*. Tłum. G. WOROWIECKA. Kraków, Zakład Wydawniczy Nomos. [Tytuł oryginału: *New Rules of Sociological Method. A Positive Critique of Interpretative Sociologies*. Pierwsze wydanie: Hutchinson, 1976].
- GIDDENS A., 2002: *Nowoczesność i tożsamość. „Ja” i społeczeństwo w epoce późnej nowoczesności*. Tłum. A. SZULZYCKA. Warszawa, PWN. [Tytuł oryginału: *Modernity and Self — Identity. Self and Society in the Late Modern Age*. Pierwsze wydanie: Polity Press 1991].
- GIDDENS A., 2003: *Stanowienie społeczeństwa. Zarys teorii strukturalnej*. Tłum. A. AMSTERDAMSKI. Poznań, Wyd. Zysk i S-ka. [Tytuł oryginału: *The Constitution of Society Outline of the Theory of Stratification*. Pierwsze wydanie: Polity Press in association with Blackwell Publishers Ltd. 1984].

- GIDDENS A., 1990: *The Consequences of Modernity*. Cambridge, Polity Press.
- GIDDENS A., 2005: *Socjologia*. Tłum. A. SZULZYCKA. Warszawa, PWN. [Tytuł oryginału: *Sociology*. Pierwsze wydanie: Polity Press in association with Blackwell Publishers Ltd. 2001].
- GILLIGAN C., MURPHY J.M., 1978: *Development from Adolescence to Adulthood: the Philosopher and the Dilemma of the Fact*. "Cognitive Development" — A Quarterly Sourcebook.
- GILLIGAN C., 1982: *In a Different Voice*. Harvard, Harvard University Press.
- GIROUX H.A., 1983a: *Theory and Resistance in Education. A Pedagogy for the Opposition*. Massachusetts, Bergin i Garvey. Publishers, Inc.
- GIROUX H.A., 1983b: *Theories of Reproduction and Resistance in the New Sociology of Education. A Critical Analysis*. "Harvard Educational Review", Vol. 53, No. 3.
- GIROUX H.A., 1991a: *Reprodukcja, opór i akomodacja*. W: KWIECIŃSKI Z., red.: *Nieobecne dyskursy. Studia kulturowe i edukacyjne*. Cz. 1. Toruń, Wyd. UMK.
- GIROUX H.A., 1991b: *W kierunku nowej sfery publicznej*. W: KWIECIŃSKI Z., red.: *Nieobecne dyskursy. Studia kulturowe i edukacyjne*. Cz. 1. Toruń, Wyd. UMK.
- GIROUX H.A., 1993a: *Pedagogia pogranicza w wieku postmodernizmu*. W: KWIECIŃSKI Z., WITKOWSKI L., red.: *Spory o edukację*. Warszawa, IBE. [Tytuł oryginału: *Border Pedagogy in the Age of Postmodernism*. Referat wygłoszony na seminarium UMK „Nieobecne dyskursy”].
- GIROUX H.A., 1993b: *Teoria krytyczna i racjonalność w edukacji obywatelskiej*. W: KWIECIŃSKI Z., WITKOWSKI L., red.: *Spory o edukację. Dylematy i kontrowersje we współczesnych pedagogiach*. Warszawa, Wyd. „Edytor”. [Tytuł oryginału: *Theory and Resistance in Education. A pedagogy for the opposition*. Pierwsze wydanie: Massachusetts, Bergin i Garvey. Publishers, Inc. 1983].
- GIROUX H.A., 2001: *Teoria krytyczna i racjonalność w edukacji obywatelskiej*. W: JAWORSKA T., LEPPERT R., red.: *Wprowadzenie do pedagogiki. Wybór tekstów*. Kraków, Oficyna Wyd. „Impuls”. [Rozdz. V — fragmenty: H.A. GIROUX: *Theory and resistance in education. A pedagogy for the opposition*. Massachusetts, Bergin i Garvey. Publishers, Inc. 1983].
- GIROUX H.A., McLAREN P., 1993: *Ameryka 2000 i polityka wymazywania: demokracja i różnice kulturowe w obłęzieniu*. W: KWIECIŃSKI Z., red.: *Nieobecne dyskursy. Studia kulturowe i edukacyjne*. Cz. 3. Toruń, Wyd. UMK.
- GIZA-POLESZCZUK A., 2000: *Zasoby indywidualne: faza życia a strategie działania w transformowanym systemie*. W: GIZA-POLESZCZUK A., MARODY M., RICHARD A.: *Strategie i system. Polacy w obliczu zmiany systemowej*. Warszawa, Wyd. IFiS.
- GLOVER J., 1988: *The Philosophy and Psychology of Personal Identity*. London, Allen Lane, The Penguin Press.
- GLĄDYSZ M., 1972: *Z zagadnień procesów kulturowych pogranicza etnicznego*. „Prace Etnograficzne” [Kraków], z. 6.
- GLĄZEWSKI M., SAŁACIŃSKI L., eds., 2005: *Conflicts — Mediation — The Youth*. Kraków, Oficyna Wyd. „Impuls”.
- GLUCHOWSKA-BOGACKA O., 2002: *Poziom realizacji zadań rozwojowych w okresie adolescencji (13—17 rok życia)*. W: BRZEZIŃSKA A., BARDZIEJEWSKA M., ZIÓŁKOWSKA B., red.: *Szanse rozwoju w okresie dorastania*. Poznań, Wyd. Fundacji Humaniora.
- GNITECKI J., 1989: *Zarys pedagogiki ogólnej*. Poznań, Wyd. Naukowe PTP.
- GNITECKI J., 1994a: *Stan aktualny i kierunki rozwoju pedagogiki ogólnej*. W: MICHAŁSKI S., OSSOWSKI R., red.: *Nauki pedagogiczne w Polsce. Tradycja, współczesność, przyszłość*. Bydgoszcz, Wyd. WSP w Bydgoszczy.
- GNITECKI J., 1994b: *Zarys pedagogiki ogólnej*. Poznań, Wyd. UAM.
- GNITECKI J., 1994c: *Antynomie, kontrasty i dwuznaczności w obrębie współczesnej pedagogiki*. W: GNITECKI J.: *Zarys pedagogiki ogólnej*. Poznań, Wyd. UAM.
- GNITECKI J., 1996: *Metodologiczne problemy pedagogiki prakseologicznej*. Zielona Góra, WSP TK.

- GNITECKI J., 1998: *Zasada ambiwalencji zrównoważonej i zasada spójności w filozofii, nauce i edukacji*. Poznań, Wyd. Naukowe PTP.
- GNITECKI J., 1999: *Jakiej filozofii edukacji poszukujemy*. W: GNITECKI J., RUTKOWIAK J., red.: *Pedagogika i edukacja wobec nadziei i zagrożeń współczesności. Materiały z III Ogólnopolskiego Zjazdu Pedagogicznego PTP*. Warszawa—Poznań, Wyd. Naukowe PTP.
- GNITECKI J., 2001: *Pedagogika i edukacja u progu trzeciego tysiąclecia w obliczu przemian globalnych współczesnego świata*. W: NAŁASKOWSKI A., RUBACHA K., red.: *Pedagogika u progu trzeciego tysiąclecia*. Toruń, Wyd. UMK.
- GNITECKI J., 2002a: *Tworzenie teorii pedagogicznej opartej na ambiwalencji i asymetrii uspojnienia*. W: GNITECKI J., red.: *Teorie pedagogiczne wobec zmian w humanistyce i w otaczającym świecie*. Olsztyn—Poznań, Wyd. Naukowe PTP.
- GNITECKI J., 2002b: *Filozofia nauki i edukacja w okresie nowoczesności i ponowoczesności*. Poznań, Wyd. Naukowe PTP.
- GNITECKI J., 2004: *Przemiany paidei, metodologii i teorii pedagogicznej w pedagogice jako formacji intelektualnej w kulturze europejskiej*. W: LEWOWICKI T., red.: *Pedagogika we współczesnym dyskursie humanistycznym*. Warszawa—Kraków, Oficyna Wyd. „Impuls”.
- GNITECKI J., 2006a: *Orientacje metodologiczne we współczesnej pedagogice*. W: KUBINOWSKI D., NOWAK M., red.: *Metodologia pedagogiki zorientowanej humanistycznie*. Kraków, Oficyna Wyd. „Impuls”.
- GNITECKI J., 2006b: *Status metodologiczny nauk pedagogicznych*. Poznań, Wyd. Naukowe UAM.
- GODIN A., 1971: *Some Developmental Tasks in Christian Education*. In: STROMMEN M.P., ed.: *Research on Religious Development*. New York, Hawthorn.
- GOLLNICK D.M., CHINN P.C., eds., 1998: *Multicultural Education in a Pluralistic Society*. Columbus, OH, Merrill.
- GOŁASZEWSKI T., 1977: *Szkoła jako system społeczny*. Warszawa, PWN.
- GÓRNIOWICZ J.Z., 2004: *Fale wznoszące na trasie człowieczego rozwoju — marzenia pedagogów i fale przeciwnie — w realiach Polski przedunijnej*. W: *Materiały konferencyjne. Teraźniejszość jako źródło wyzwań edukacyjnych*. Wrocław, Dolnośląska Szkoła Wyższa Edukacji TWP we Wrocławiu, PTP.
- GÓRNIKOWSKA-ZWOLAK E., MARZEC D.K., RADZIEWICZ-WINNICKI A., red., 2000: *Dilemmas of Education. The Social and Political Context of Educational Change in Post-Communist Poland*. Katowice, Wyd. „Śląsk”.
- GÓRNIKOWSKA-ZWOLAK E., RADZIEWICZ-WINNICKI A. przy współpracy CZERKAWSKIEGO A., red., 1999: *Pedagogika społeczna w Polsce — między stagnacją a zaangażowaniem*. Cz. 1—2. Katowice, Wyd. UŚ.
- GRIESE H.M., 1996: *Socjologiczne teorie młodzieży*. Tłum. J. DĄBROWSKI. Kraków, Oficyna Wyd. „Impuls”.
- GROCHMAL-BACH B., KNOBLOCH-GALI A., 2005: *Kryzysy rozwojowe wieku dziecięco-młodzieżowego a możliwości społecznego wsparcia*. Kraków, Oficyna Wyd. „Impuls”.
- GROTEVANT H.D., COOPER C.R., 1986: *Individuation in Family Relationships*. „Human Developmental”, Vol. 29.
- GRZEGORCZYK A., 1984: *Filozofia czasu próby*. Warszawa, PAX.
- GRZELAK J., NOWAK A., 2000: *Wpływ społeczny*. W: STRELAU J., red.: *Psychologia. Podręcznik akademicki*. T. 3. Gdańsk, GWP.
- GUILFORD J.P., 1960: *Podstawowe metody statystyczne w psychologii i pedagogice*. Warszawa, PWN.
- GULDA M., 1990: *Młodzież wobec przyszłości*. Gdańsk, Wyd. UG.
- GURYCKA A., 1991a: *System wartości młodzieży szkół średnich 1978—1988*. „Edukacja”, nr 2.
- GURYCKA A., 1991b: *Światopogląd młodzieży*. Warszawa, Pracownia Testów Psychologicznych.
- GUTEK G.L., 2003: *Filozoficzne i ideologiczne podstawy edukacji*. Tłum. A. KACMAJOR, A. SULAK. Poświęcie B. ŚLIWERSKI. Gdańsk, GWP.

- HABER L.H., 2000: *Organizacja formalna i nieformalna*. W: DOMAŃSKI H., red.: *Encyklopedia socjologii*. T. 3. Warszawa, Oficyna Naukowa.
- HABERMAS J., 1976: *Zur Rekonstruktion des historischen Materialismus*. Frankfurt am Main, Suhrkamp.
- HABERMAS J., 1983: *Teoria i praktyka*. Wybór pism. Wybór, oprac. i posłowie Z. KRASNODEBSKI. Wstęp S. RAINKO. Tłum. M. ŁUKASZEWICZ, Z. KRASNODEBSKI. Warszawa, PWN.
- HABERMAS J., 1999: *Teoria działania komunikacyjnego*. T. 1: *Racjonalność działania a racjonalność społeczna*. Tłum. A.M. KANIOWSKI. Warszawa, PWN. [Tytuł oryginału: *Theorie des kommunikativen Handelns*. Frankfurt am Main 1981, wyd. popr. 1987].
- HAJDUK E., 2001: *Kulturowe wyznaczniki biegu życia*. Warszawa, Wyd. „Żak”.
- HAJNISZ W., 1995: *Dwupodmiotowość i dwuzadaniowość sytuacji edukacyjnych. W świetle ogólnej teorii regulacyjnej Tadeusza Tomaszewskiego*. Olsztyn, Wyd. WSP.
- HALL E.T., 1976: *Ukryty wymiar*. Warszawa, PIW.
- HALL E.T., 2001: *Poza kulturą*. Warszawa, PWN.
- HAMACHEK D., 1990: *Psychology in Teaching, Learning, and Growth*. (4th ed). Boston, MA, Allyn and Bacon.
- HAMAN J., [2006]: *Wpływ statusu społeczno-ekonomicznego na wyniki w testach pisa 2000 i 2003*. [Dokument elektroniczny]. Tryb dostępu: <http://ifispan.waw.pl/files/gfx/PISA/praca.pdf>. Data dostępu: 9.12.2006.
- HARWAS-NAPIERAŁA B., TREMPAŁA J., red., 2001: *Psychologia rozwoju człowieka. Charakterystyka okresów życia człowieka*. Warszawa, PWN.
- HARWAS-NAPIERAŁA B., TREMPAŁA J., 2000: *Psychologia rozwoju człowieka*. Warszawa, PWN.
- HARWAS-NAPIERAŁA B., TREMPAŁA J., red., 2002: *Psychologia rozwoju człowieka. Charakterystyka okresów życia człowieka*. Warszawa, PWN.
- HASTRUP K., 1998: *Poza antropologią. Antropolog jak przedmiot przedstawienia dramatycznego*. „Konteksty”, nr 2.
- HAVIGHURST R., 1953: *Human Development and Education*. New York—London—Toronto, Longmans, Green and CO.
- HAVIGHURST R.J., 1972: *Developmental Tasks and Education*. New York, David McKay Company, Inc. [Pierwsze wydanie w 1948 r.].
- HAVIGHURST R.J., 1981: *Developmental Tasks and Education*. New York—London, Longman.
- HAVIGHURST R.J., TABA H., 1963: *Adolescent Character and Personality*. New York, Science Editions.
- HEFFNER K., 1998: *Kluczowe problemy demograficzno-osadnicze obszarów przygranicznych Polska—Czechy*. Opole, PIN IŚ w Opolu.
- HEFFNER K., DROBEK W., red., 1996: *Strefa pogranicza Polska—Czechy. Procesy transformacji i rozwoju*. Opole, PIN IŚ w Opolu.
- HEJMANOWSKI S., 1999: *Tożsamość młodzieży w ponowoczesnym świecie*. W: RZĘPA T., red.: *W poszukiwaniu tożsamości*. Szczecin, Wyd. USz.
- HEJNICKA-BEZWIŃSKA T., 1989: *Zróźnicowanie społecznych warunków edukacyjnych w typowych środowiskach Polski drugiej połowy lat osiemdziesiątych*. Bydgoszcz, Wyd. WSP.
- HEJNICKA-BEZWIŃSKA T., 1991: *Orientacje życiowe młodzieży*. Bydgoszcz, Wyd. WSP.
- HEJNICKA-BEZWIŃSKA T., red., 2003: *Problemy, antynomie, dylematy i kontrowersje w myśleniu o pedagogice i edukacji*. Bydgoszcz, Wyd. Akademii Bydgoskiej.
- HERCZYŃSKI J., HERBST M., 2002: *Pierwsza odłona. Społeczne i terytorialne zróźnicowanie wyników sprawdzianu szóstoklasistów i egzaminu gimnazjalnego przeprowadzonych wiosną 2002 r.* Warszawa, Fundacja Klub Obywatelski.
- HESSEN S., 1939: *O sprzecznościach i jedności wychowania. Zagadnienia pedagogiki personalistycznej*. Lwów—Warszawa, Wyd. „Książnica—Atlas”.
- HESSEN S., 1973: *Filozofia — kultura — wychowanie*. Wstęp T. NOWACKI. Wybór i oprac. M. HESSENOWA. Wrocław—Warszawa—Kraków—Gdańsk, Ossolineum.

- HESSEN S., 1998a: *O pojęciu i celu wychowania moralnego*. W: WOŁOSZYN S., wybór i oprac.: *Myśl pedagogiczna w XX stuleciu*. T. 3: Księga druga. Źródła do dziejów wychowania i myśli pedagogicznej. Kielce, Dom Wyd. „Strzelec”.
- HESSEN S., 1998b: *O sprzecznościach i jedności wychowania*. W: WOŁOSZYN S., wybór i oprac.: *Myśl pedagogiczna w XX stuleciu*. T. 3: Księga druga. Źródła do dziejów wychowania i myśli pedagogicznej. Kielce, Dom Wyd. „Strzelec”.
- HILDEBRAND D. i in., 1982: *Wobec wartości*. Poznań, Wyd. „W Drodze”.
- HOFSTEDE G., 2000: *Kultury i organizacje. Zaprogramowanie umysłu*. Tłum. M. DURSKA. Warszawa, Polskie Wyd. Ekonomiczne.
- HUNTINGTON S.P., 2003: *Zderzenie cywilizacji. O nowy kształt ładu światowego*. Warszawa, Warszawskie Wyd. Literackie „Muza” SA.
- HURLOCK E.B., 1960: *Rozwój dziecka*. Warszawa, PWN.
- HURLOCK E.B., 1965: *Rozwój młodzieży*. Warszawa, PWN.
- HURLOCK E.B., 1985: *Rozwój dziecka*. Warszawa, PWN.
- HURRELMANN K., 1994: *Struktura społeczna a rozwój osobowości. Wprowadzenie do teorii socjalizacji*. Poznań, Wyd. UAM.
- IMIELIŃSKI K., DULKO S., 1988: *Przekleństwo Androgyne. Transseksualizm: mity i rzeczywistość*. Warszawa, PWN.
- INGARDEN R., 1972: *Człowiek i czas. Książeczka o człowieku*. Kraków, Wyd. Literackie.
- INGARDEN R., 1987: *Człowiek i czas. Książeczka o człowieku*. Kraków, Wyd. Literackie.
- JACHER W., 1971: *Współczesne koncepcje inteligencji społecznej w socjologii*. „Studia Socjologiczne”, nr 3.
- JACHER W., 1975: *Wewnętrzne warunki wzrostu i zanikania inteligencji społecznej*. „Studia Socjologiczne”, nr 4.
- JACKSON P., 1990: *Life in Classrooms*. Ed. 2. New York, Teachers College Press, Columbia University.
- JAKOB G., 2001: *Wywiad narracyjny w badaniach biograficznych*. W: URBANIAK-ZAJĄC D., PIEKARSKI J., red.: *Jakościowe orientacje w badaniu pedagogicznym. Studia i materiały*. Łódź, Wyd. UŁ.
- JAKUBOWSKA U., 1999: *Preferencje polityczne. Psychologiczne teorie i badania*. Warszawa, Wyd. Instytutu PAN.
- JAN PAWEŁ II, 2005a: *Lekcje „Młodość”*. Oprac. A. DOMOSŁAWSKI, M. LIZUT. „Gazeta Wyborcza”, 29 IV.
- JAN PAWEŁ II, 2005b: *Kazanie na mszy św. w Bostonie 1 X 1979*. W: JAN PAWEŁ II: *Lekcje „Młodość”*. Oprac. A. DOMOSŁAWSKI, M. LIZUT. „Gazeta Wyborcza”, 29 IV.
- JAN PAWEŁ II, 2005c: *Pamięć i tożsamość. Rozmowy na przełomie tysiącleci*. Kraków, Wyd. „Znak”.
- JANCAK J., ŁADOGÓRSKI T., red., 1976—1984: *Atlas historyczny Polski. Śląsk w końcu XVIII wieku*. T. 1—2. Wrocław—Warszawa—Kraków—Gdańsk, Polska Akademia Nauk Instytut Historii.
- JANION M., 1980: *Odnawianie znaczeń*. Kraków, Wyd. Literackie.
- JANOWSKI A., 1985: *Prestiż uczniów wśród rówieśników*. Warszawa, WSiP.
- JANOWSKI A., 1989: *Uczeń w teatrze życia szkolnego*. Warszawa, WSiP.
- JANOWSKI A., 2002: *Pedagogika praktyczna. Zarys problematyki, zdrowy rozsądek, wyniki badań*. Warszawa, Wyd. Fraszka Edukacyjna.
- JANUKOWICZ M., RĘZIŃSKI K., red., 2001/2002: *Edukacja wobec wielokulturowości*. Częstochowa, Wyd. WSP.
- JARYMOWICZ M., CODOL J.-P., 1979: *Spostrzeganie podobieństwa „ja—inni”: poszukiwanie własnej odrębności*. „Studia Psychologiczne”, T. 18, nr 2.
- JARYMOWICZ M., 1984: *Spostrzeganie własnej indywidualności. Percepcja i atrakcyjność odrębności własnej osoby od innych ludzi*. Łódź, Ossolineum.

- JASIŃSKA-KANIA A., 1983: *Rozwój człowieka a świat społeczny*. „Colloquia Communia”, nr 4—5.
- JASIŃSKI Z., 1997: *Rzecz o tożsamości narodowej młodzieży polskiej na pograniczu polsko-czeskim*. W: JASIŃSKI Z., KOZŁOWSKA A., red.: *Tożsamość narodowa młodzieży na pograniczach*. Opole, Wyd. UO.
- JASIŃSKI Z., red., 1991: *Na pograniczach*. Opole, Wyd. WSP Opole.
- JASIŃSKI Z., KORBEL J., red., 1989: *Zderzenia i przenikanie kultur na pograniczach*. Opole, Wyd. WSP w Opolu.
- JASIŃSKI Z., KOZŁOWSKA A., red., 1997: *Tożsamość narodowa młodzieży na pograniczach*. Opole, Wyd. UO.
- JASIŃSKI Z., LEWOWICKI T., red., 2001: *Oświata etniczna w Europie Środkowej*. Opole, Wyd. UO, WSZiA w Opolu, WSP ZNP w Warszawie.
- JASIŃSKI Z., LEWOWICKI T., NIKITOROWICZ J., red., 1998: *Potencjał społeczno-kulturowy polskich pograniczy*. Opole, Wyd. UO.
- JASIŃSKI Z., LEWOWICKI T., red. 2007: *Miejsce kultur etnicznych w jednoczącej się Europie*. Opole, Wyd. UO.
- JASIŃSKI Z., LEWOWICKI T., NIKITOROWICZ J., red., 2004: *Plany życiowe młodzieży z terenów pograniczy*. Opole, Wyd. UO.
- JAWŁOWSKA A., 2001: *Tożsamość na sprzedaż*. W: JAWŁOWSKA A., red.: *Wokół problemów tożsamości*. Warszawa, Wyd. UW.
- JAWŁOWSKA A., KEMPNY M., TARKOWSKA E., red., 1993: *Kulturowy wymiar przemian społecznych*. Warszawa, Wyd. IFiS PAN.
- JAWORSKA T., LEPPERT R., red., 2001: *Wprowadzenie do pedagogiki. Wybór tekstów*. Kraków, Oficyna Wyd. „Impuls”.
- JELONEK A.W., TYSZKA K., 2001: *Koncepcje rozwoju społecznego*. Warszawa, Wyd. Naukowe „Scholar”.
- JOHN-BORYS M., 1995: *Kryzys rodzinny jako doświadczenie życiowe*. W: HESZEN-NIEJODEK I., red.: *Doświadczenie kryzysu, szansa rozwoju czy ryzyko zaburzeń*. Katowice, Wyd. UŚ.
- JOHNSON S., 1998: *Style charakteru*. Poznań, Wyd. Zysk i S-ka.
- JOSSELSO R., 1980: *Ego Development in Adolescence*. In: ADELSON J., ed.: *Handbook of Adolescent Psychology*. New York, Wiley.
- JUNDZILL I., 1993: *Szkola. Opiekuńczo-wychowawcze funkcje szkoły*. W: POMYKAŁO W., red.: *Encyklopedia pedagogiczna*. Warszawa, Fundacja „Innowacja”.
- JUSZCZYK S., 2000: *Człowiek w świecie elektronicznych mediów — szanse i zagrożenia*. Katowice, Wyd. UŚ.
- KARGULOWA A., KWIATKOWSKI S.M., SZKUDLAREK T., red., 2005: *Rynek i kultura neoliberalna a edukacja*. Kraków, Oficyna Wyd. „Impuls”.
- KAPCIAK A., KORPOROWICZ L., TYSZKA A., 1995: *Komunikacja międzykulturowa. Zbliżenia i impresje*. Warszawa, Instytut Kultury.
- KAPISZEWSKI A., 1998: *Problemy wielokulturowości i współczesnego świata w koncepcjach J. Rexa*. „Przegląd Polonijny”, z. 4.
- KARŁOWSKA-KAMZOWA A., 1994: *Charakterystyka architektury i budownictwa utrwalonych w przestrzeni historycznej Wielkopolski*. W: MATYASZCZYK D., red.: *Przestrzeń historyczno-kulturowa Wielkopolski i Środkowego Nadodrza*. Poznań, Wielkopolski Ośrodek Studiów Ochrony Środowiska Kulturowego w Poznaniu.
- KARPIŃSKA A., red., 2003: *Teoria i praktyka kształcenia w dialogu i perspektywie*. Białystok, Wyd. „Trans Humana”.
- KAWECKI I., 2003: *Wprowadzenie do wiedzy o szkole i nauczaniu*. Kraków, Oficyna Wyd. „Impuls”.
- KAWULA S., 1984: *Wychowanie jako stawianie i rozwiązywanie zadań*. „Ruch Pedagogiczny”, nr 4.
- KEMPNY M., 1995: *O roli kategorii kultury w myśleniu socjologicznym. Przypadek socjologii Zygmunta Baumana*. W: TARKOWSKA E., wybór: *Powroty i kontynuacje. Zygmuntowi Baumanowi w darze*. Warszawa, Wyd. IFiS PAN.

- KEMPNY M., KAPCIAK A., ŁODZIŃSKI S., red., 1997: *U progu wielokulturowości. Nowe oblicza społeczeństwa polskiego*. Warszawa, Wyd. Oficyna Naukowa.
- KLASIK A., SZLACHTA J., ZAWADZKI S.M., 1993: *Polityka regionalna a integracja z Unią Europejską*. Warszawa, „Biała Księga Polska—Unia Europejska”, T. 37.
- KLIMOWICZ G., KOŚCIANEK-KUKACKA J., KOZŁOWSKI W., 1994: *Dylematy ucznia. Z doświadczeń dorastającej młodzieży*. Warszawa, WSiP.
- KLUS-STĄSKA D., 2002: *Konstruowanie wiedzy w szkole*. Olsztyn, Wyd. Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego.
- KLONICKI Z., 1995: *Zróżnicowanie kulturowe Śląska w świetle skartowań etnograficznych*. W: BAZIELICH B., red.: *Śląsk — etniczno-kulturowa wspólnota i różnorodność*. Wrocław, Wyd. UW.
- KŁOSKOWSKA A., red. 1990: *Oblicza polskości*. Warszawa, UW.
- KOCIUBA J., 1996: *Tożsamość aktora*. Lublin, Wyd. UMCS.
- KOCOWSKI T., 1978: *Potrzeby człowieka. Koncepcja systemowa*. Wrocław, Wyd. Politechniki Wrocławskiej.
- KOFTA M., JASIŃSKA-KANIA A., 2001: *Stereotypy i uprzedzenia uwarunkowania psychologiczne i kulturowe*. Warszawa, Wyd. Naukowe Scholar.
- KOHLBERG L., 1976: *Moral Stage and moralization: The Cognitive-Developmental Approach*. In: LICKONA T., ed.: *Moral Development and Behavior: Theory, Research, and Social Issues*. New York, Holt.
- KOHLBERG L., MAYER R., 1993: *Rozwój jako cel wychowania*. W: KWIECIŃSKI Z., WITKOWSKI L., red.: *Spory o edukację*. Warszawa, IBE.
- KOJS W., 1987: *Działanie jako kategoria dydaktyczna*. Katowice, Wyd. UŚ.
- KOJS W., 1988: *Problemy działań dydaktycznych*. Katowice, Wyd. UŚ.
- KOJS W. przy współudziale DAWID Ł., red., 2003: *Szkola wobec społecznych kulturowych wyzwań globalizacji*. Cieszyn, Wyd. UŚ, Filia w Cieszynie.
- KOJS W., DAWID Ł., red., 2001a: *Edukacyjne konteksty procesów globalizacji*. Cieszyn, Wyd. UŚ, Filia w Cieszynie.
- KOJS W., DAWID Ł., red., 2001b: *Procesy komunikacyjne w szkole. Wyznaczniki, tendencje, problemy*. Katowice, Wyd. UŚ.
- KOJS W., MRÓZEK R., red., 1998: *Komunikacja. Dialog. Edukacja*. Cieszyn 1998, Wyd. UŚ, Filia w Cieszynie.
- KOJS W., MRÓZEK R., STUDENSKI R., red., 1999: *Młodzież w sytuacji zmian gospodarczych, edukacyjnych, społecznych i kulturowych*. Cieszyn, Wyd. UŚ, Filia w Cieszynie.
- KOMOROWSKI Z., 1975: *Pluralizm — wielokulturowość — diaspora*. „Kultura i Społeczeństwo”, nr 2/3.
- KONARZEWSKI K., 1982: *Podstawy teorii oddziaływań pedagogicznych*. Warszawa, PWN.
- KONARZEWSKI K., 1991: *Problemy i schematy. Pierwszy rok szkolny dziecka*. Poznań, Wyd. „Akademios”.
- KONARZEWSKI K., 2000: *Jak uprawiać badania oświatowe. Metodologia praktyczna*. Warszawa, WSiP.
- KONARZEWSKI K., 2001: *Badania jakościowe — szansa czy złudzenie?* W: KRAJEWSKI J., LEWOWICKI T., NIKITOROWICZ J., red.: *Problemy współczesnej metodologii*. Olecko, Wszechnica Mazurska w Olecku.
- KONARZEWSKI K., red., 1991: *Sztuka nauczania. Szkoła. Cz. 2*. Warszawa, PWN.
- KOPALIŃSKI W., 1989: *Słownik wyrazów obcych i zwrotów obcojęzycznych*. Warszawa, WP.
- KORALEWICZ J., ZIÓŁKOWSKI M., 1990: *Mentalność Polaków. Sposoby myślenia o polityce, gospodarce i życiu społecznym w końcu lat osiemdziesiątych*. Poznań, Wyd. „Nakom”.
- KORCZAK E., 1992: *Grupy rówieśnicze i ich rola w wychowaniu*. W: RADZIEWICZ-WINNICKI A.: *Pedagogika społeczna u schyłku XX wieku*. Katowice, Wyd. UŚ.
- KORNBLUM W., SMITH D., 2005: *Sociology in a Changing World*. 7th ed. Belmont, Thomson Wadsworth.

- KORPOROWICZ L., 1995: *Od konfliktu do spotkania kultur*. W: KAPCIAK A., KORPOROWICZ L., TYSZKA A., red.: *Komunikacja międzykulturowa. Zbliżenia i impresje*. Warszawa, Wyd. IK.
- KORPOROWICZ L., 1997: *Wielokulturowość a międzykulturowość: od reakcji do interakcji*. W: KEMPNY M., KAPCIAK A., ŁODZIŃSKI S., red.: *U progu wielokulturowości. Nowe oblicza społeczeństwa polskiego*. Warszawa, Wyd. Oficyna Naukowa.
- KOSSOWSKA-RATAJ J.: *Tożsamość narodowa a młodzież akademicka*. W: ŁOMNY Z., red., 1996: *Budowa zaufania międzynarodowego celem edukacji globalnej*. Opole, Wyd. UO.
- KOTARBIŃSKI T., 1966: *Medytacje o życiu godziwym*. Warszawa, WP.
- KOTARBIŃSKI T., 1986: *Elementy teorii poznania, logiki formalnej i metodologii nauk*. Warszawa, PWN.
- KOTUSIEWICZ A., 1989: *Kształcenie nauczyciela a problemy współczesnej edukacji*. Warszawa, PWN.
- KOWALIK S., 1994: *Szkieł o koncepcjach socjalizacji*. W: BRZEZIŃSKI J., WITKOWSKI L., red.: *Edukacja wobec zmiany społecznej*. Poznań—Toruń, Wyd. „Edytor”.
- KOWALSKI S., 1979: *Socjologia wychowania w zarysie*. Warszawa, PWN.
- KOZIELECKI J., 1975: *Psychologiczne teorie decyzji*. Warszawa, PWN.
- KOZIELECKI J., 1987: *Koncepcja transgresyjna człowieka. Analiza psychologiczna*. Warszawa, PWN.
- KOZIELECKI J., 1997a: *Transgresja i kultura*. Warszawa, Wyd. „Żak”.
- KOZIELECKI J., 1997b: *Koncepcje psychologiczne człowieka*. Warszawa, Wyd. „Żak”.
- KOZIELECKI J., 1999: *Transgresje jako źródło kultury*. W: KOZIELECKI J., red.: *Humanistyka przelomu wieków*. Warszawa, Wyd. „Żak”.
- KOZUSZNIK B., red., 2005: *Kapitał ludzki w dobie integracji i globalizacji*. Katowice, Wyd. UŚ.
- KRAJEWSKA A., 1999: *Statystyka dla pedagogów: wybrane zagadnienia*. Białystok, Wyd. „Migo”.
- KRAJEWSKI J., LEWOWICKI T., NIKITOROWICZ J., red., 2001: *Problemy współczesnej metodologii*. Olecko, Wszechnica Mazurska w Olecku.
- KRASNODĘBSKI Z., 1986: *Rozumienie ludzkiego zachowania. Rozważania o filozoficznych podstawach nauk humanistycznych i społecznych*. Warszawa, PIW.
- KRÜGER H., 2001: *Koncepcje i metody badań biograficznych w naukach o wychowaniu*. W: URBAŃIAK-ZAJĄC D., PIEKARSKI J., red.: *Jakościowe orientacje w badaniu pedagogicznym. Studia i materiały*. Łódź, Wyd. UŁ.
- KRÜGER H.-H., 2005: *Wprowadzenie w teorie i metody badawcze nauk o wychowaniu*. Tłum. D. SZTOBRYN. Wstęp i oprac. B. ŚLIWERSKI. Gdańsk, GWP.
- KRÜGER H.-H., PFAFF N., 2006: *Metody badań pedagogicznych*. Tłum. D. SZTOBRYN. W: ŚLIWERSKI B., red.: *Pedagogika. T. 2: Pedagogika wobec edukacji, polityki oświatowej i badań naukowych*. Gdańsk, GWP.
- KRUSZEWSKI K., red., 2004: *Sztuka nauczania. Czynności nauczyciela. Podręcznik akademicki*. Warszawa, PWN.
- KUBINOWSKI D., red., 2006: *Kultura współczesna a wychowanie człowieka*. Lublin, Oficyna Wyd. „Verba”.
- KUBINOWSKI D., NOWAK M., red., 2006: *Metodologia pedagogiki zorientowanej humanistycznie*. Kraków, Oficyna Wyd. „Impuls”.
- KUCHCIŃSKA M., 1984: *Metoda zadaniowa w edukacji szkolnej i równoległej*. Bydgoszcz, WSP.
- KUCHCIŃSKA M., 1988: *Metoda zadaniowa w wychowaniu*. Bydgoszcz, WSP.
- KUCHCIŃSKA M., 1997: *Od edukacji dyrektywnej do emancypacyjnej. Dylematy w edukacji za pośrednictwem zadań*. Bydgoszcz, WSP.
- KUCZYŃSKI J., 1969: *Życie i filozofować*. Warszawa, KiW.
- KULESA M., 1984: *Procesy społeczne, polityczne, gospodarcze i kulturalne a urbanistyczny rozwój Łodzi*. „Miscellanea Łódzkie”.
- KUNOWSKI S., 1946: *Proces wychowawczy i jego struktury*. Lublin, Instytut Pracy Nauczycielskiej.
- KUNOWSKI S., 1993: *Podstawy współczesnej pedagogiki*. Warszawa, Wyd. Salezjańskie.

- KUNOWSKI S., 2003: *Wartości w procesie wychowania*. Kraków, Oficyna Wyd. „Impuls”.
- KUPIŚIEWICZ C., 1988: *Podstawy dydaktyki ogólnej*. Warszawa, PWN.
- KURZĘPA J., 1998: *Młodzież pogranicza juma*. Zielona Góra, Lubuskie Towarzystwo Naukowe.
- KURZĘPA J., 2005: *Młodzież pogranicza — świnki, czyli o prostytucji nieletnich*. Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”. Pierwsze wydanie 1991.
- KWAŚNICA R., 1987: *Dwie racjonalności. Od filozofii sensu ku pedagogice ogólnej*. Wrocław, IKN ODN we Wrocławiu.
- KWAŚNIEWSKI K., 1982: *Zderzenie kultur. Tożsamość a aspekty konfliktów i tolerancji*. Warszawa, PWN.
- KWAŚNIEWSKI K., 1986: *Tożsamość społeczna i kulturowa*. „Studia Socjologiczne”, nr 3.
- KWAŚNIEWSKI K., 1987: *Tożsamość kulturowa*. W: STASZCZAK Z., red.: *Słownik etnologiczny. Terminy ogólne*. Warszawa—Poznań, PWN.
- KWIATKOWSKA H., 1994: *Współczesne kategorie edukacji nauczycielskiej*. „Forum Oświatowe”, nr 2.
- KWIATKOWSKA A., 1999: *Tożsamość a społeczne kategoryzacje*. Warszawa, Wyd. IP PAN.
- KWIATKOWSKA H., 2005: *Tożsamość nauczycieli. Między anomią a autonomią*. Gdańsk, GWP.
- KWIATKOWSKA H., red., 1994: *Ewolucja tożsamości pedagogiki*. Warszawa, IHNOiT.
- KWIECIŃSKA E., KWIECIŃSKI Z., 1977: *Młodzież wobec naczelnych wartości życia*. „Nauczyciel i Wychowanie”, nr 4.
- KWIECIŃSKI Z., 1972: *Odpad szkolny na wsi. Studium socjopedagogiczne*. Warszawa, PAN.
- KWIECIŃSKI Z., 1985: *Dylematy — inicjatywy — przebudzenia. Nad przestankami odrodzenia edukacji w Polsce*. Wrocław, Inicjatywa Wyd. „Aspekt”.
- KWIECIŃSKI Z., 1987: *Młodzież wobec wartości i norm życia*. Warszawa, Wyd. UMK.
- KWIECIŃSKI Z., 1990a: *Pedagogika i edukacja wobec wyzwania kryzysu i gwałtownej zmiany*. W: KWIECIŃSKI Z., WITKOWSKI L., red.: *Ku pedagogii pogranicza*. Toruń, Wyd. UMK.
- KWIECIŃSKI Z., 1990b: *Konflikt uspołecznienia i etatyzacji w wychowaniu (w warunkach przesilenia i zmiany społecznej)*. AUNC — Socjologia Wychowania, T. 8. Toruń.
- KWIECIŃSKI Z., 1992: *Socjopatologia edukacji*. Warszawa, PAN IRWiR.
- KWIECIŃSKI Z., 1994: *Mimikra czy sternik?* W: KWIATKOWSKA H., red.: *Ewolucja tożsamości pedagogiki*. Warszawa, PTP. Wyd. IHNOiT.
- KWIECIŃSKI Z., 1995: *Socjopatologia edukacji*. Olesko, Mazurska Wszechnica Nauczycielska.
- KWIECIŃSKI Z., 1996a: *Demokracja jako zadanie edukacyjne*. „Humaniora”, nr 4.
- KWIECIŃSKI Z., 1996b: *Dziewięciościan edukacji (składniki i aspekty — potrzeba całościowego ujęcia)*. W: JAWOROWSKA T., LEPPERT R.: *Wprowadzenie do pedagogiki*. Kraków, Oficyna Wyd. „Impuls”.
- KWIECIŃSKI Z., 1996c: *Edukacja wobec wyzwań demokracji. Wystąpienie na otwarciu II Ogólnopolskiego Zjazdu Pedagogicznego*. W: KWIATKOWSKA H., KWIECIŃSKI Z., red.: *Demokracja a oświata, kształcenie i wychowanie. Materiały z II Ogólnopolskiego Zjazdu Pedagogicznego*. Toruń, PTP, Wyd. „Edytor”.
- KWIECIŃSKI Z., 1997: *Rynek edukacyjny a demokracja: sprzeczne wyzwania*. W: KARPIŃSKA A., red.: *Szkolnictwo niepaństwowe — partnerstwo czy konkurencja*. Olecko, Mazurska Wszechnica Nauczycielska.
- KWIECIŃSKI Z., 1998: *Demokracja jako wyzwanie i zadanie edukacyjne*. W: MELOSİK Z., PRZYSZCZYPKOWSKI K., red.: *Wychowanie obywatelskie. Studium teoretyczne, porównawcze i empiryczne*. Toruń—Poznań, Wyd. „Edytor”.
- KWIECIŃSKI Z., 2000: *Tożsamość i rozwój młodzieży a edukacja*. W: *Teraźniejszość — Człowiek — Edukacja*. „Kwartalnik Myśli Społeczno-Pedagogicznej”. „Teraźniejszość młodego pokolenia”. Wrocław, numer specjalny, TWP DSWE.
- KWIECIŃSKI Z., 2002a: *Bezrobotni: odpad szkolny na wsi*. Toruń, Wyd. „Edytor”.
- KWIECIŃSKI Z., 2002b: *Wykluczanie*. Toruń, Wyd. UMK.
- KWIECIŃSKI Z., red., 1995: *Zagrożenia, możliwości i potrzeby wspomagania rozwoju*. Toruń, Wyd. UMK.

- KWIECIŃSKI Z., red., 1997: *Wybrane problemy pedagogiki polskiej po roku 1989*. Toruń, Polskie Towarzystwo Pedagogiczne, Wyd. „Edytor”.
- KWIECIŃSKI Z., ŚLIWERSKI B., red., 2003: *Pedagogika. Podręcznik akademicki*. T. 1. Warszawa, PWN.
- KWIECIŃSKI Z., WITKOWSKI L., red., 1990: *Ku pedagogii pogranicza*. Toruń, Wyd. UMK.
- KWIECIŃSKI Z., WITKOWSKI L., red., 1993: *Spory o edukację. Dylematy i kontrowersje we współczesnych pedagogiach*. Warszawa, Wyd. „Edytor”.
- LACHOWICZ-TABACZEK K., red., 2001: *Psychologia społeczna w zastosowaniach. Od teorii do praktyki*. Wrocław, Wyd. „Atla 2”.
- LALAK D., PILCH T., red., 1999: *Elementarne pojęcia pedagogiki społecznej w pracy socjalnej*. Warszawa, Wyd. Akademickie „Żak”.
- LEMERT C., GILLAN G., 1999: *Michel Foucault: Teoria społeczna i transgresja*. Tłum. D. LESZCZYŃSKI, L. RASIŃSKI. Wstęp L. KOCHANOWICZ. Warszawa, PWN.
- LEONTIEW A.N., 1951: *Rozwój umysłowy dziecka*. Katowice, Czytelnik.
- LEONTIEW A.N., 1985: *Działalność a osobowość*. W: REYKOWSKI J., OWCZYNNIKOWA O.W., OBUCHOWSKI K., red., 1985: *Studia z psychologii emocji, motywacji i osobowości*. Wrocław, Ossolineum.
- LEPA A., 1998: *Pedagogika mass mediów*. Łódź, Archidiecezjalne Wyd. Łódzkie.
- LEPPERT R., 1996: *Potoczne teorie wychowania studentów pedagogiki*. Bydgoszcz, WSP w Bydgoszczy.
- LEPPERT R., 1997: *Pedagogika — poszukiwanie pewności, studenckie wyobrażenie o pedagogice jako dyscyplinie naukowej*. Kraków, Oficyna Wyd. „Impuls”.
- LEPPERT R., 2002: *Młodzież — świat przeżywany i tożsamość. Studia empiryczne nad bydgoskimi licealistami*. Kraków, Oficyna Wyd. „Impuls”.
- LEPPERT R., 2004: *Tożsamość młodzieży w społeczeństwie naśladowczym*. W: *Materiały konferencyjne. Teraźniejszość jako źródło wyzwań edukacyjnych*. Wrocław, Dolnośląska Szkoła Wyższa Edukacji TWP we Wrocławiu, PTP.
- LEPPERT R., MELOSİK Z., WOJTASIK B., red., 2005: *Młodzież wobec (nie)gościnnej przyszłości*. Wrocław, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji TWP.
- LERNER R.M., HULTSCH D.F., 1983: *Human Development: a Life — Spain Perspective*. New York, McGraw-Hill.
- LEVI-STRAUSS C., ERIBON C. i D., 1994: *Z bliska i z oddali*. Łódź, Wyd. „Opus”.
- LEVINAS E., 1991: *Ślad innego*. W: BARAN B. oprac.: *Filozofia dialogu. Wybór*. Kraków, Wyd. „Znak”.
- LEVINSON D.J., 1979: *Rola, osobowość i struktura społeczna*. W: SZMATKA J., red.: *Elementy mikrosocjologii*. Kraków, Wyd. UJ.
- LEVINSON D.J., 1986: *A Conception of Adult Development*. „American Psychologist”, No. 1.
- LEVINSON D.J., DARROW D.N., KLEIN E.B., LEVINSON M.H., MCKEE B., 1978: *The Seasons of a Man's Life*. New York, Knopf.
- LEWICKA M., GRZELAK J., red., 2002: *Jednostka i społeczeństwo*. Gdańsk, GWP.
- LEWICKI A., red., 1969: *Psychologia kliniczna*. Warszawa, PWN.
- LEWIN R., 1993: *Complexity: Life at the Edge of Chaos*. London, Phoenix.
- LEWOWICKI T., 1990: *Przemiany teleologii edukacyjnej*. „Ruch Pedagogiczny”, nr 3—4.
- LEWOWICKI T., 1991: *Przemiany filozofii edukacyjnej a kształcenie nauczycieli*. W: KWIATKOWSKA H.: *Edukacja nauczycielska wobec zmiany społecznej*. Warszawa, PTP.
- LEWOWICKI T., 1994a: *Poczucie tożsamości narodowej młodzieży — stałość i zmienność*. W: LEWOWICKI T., red.: *Poczucie tożsamości narodowej młodzieży. Studium z pogranicza polsko-czeskiego*. Cieszyn, Wyd. UŚ, Filia w Cieszynie.
- LEWOWICKI T., 1994b: *Przemiany oświaty*. Warszawa, Wyd. „Żak”.
- LEWOWICKI T., 1995a: *O badaniach społeczności pogranicza — od parcjalnych opisów ku elementom Teorii Zachowań Tożsamościowych*. W: NIKITOROWICZ J., red.: *Edukacja międzykulturowa. W kręgu potrzeb, oczekiwań i stereotypów*. Białystok, Wyd. „Trans Humana”.

- LEWOWICKI T., 1995b: *Problemy tożsamości narodowej — w poszukiwaniu sposobów uogólnionych ujęć kwestii poczucia tożsamości i zachowań z tym poczuciem związanych*. W: URLIŃSKA M.M., red.: *Edukacja a tożsamość etniczna*. Toruń, Wyd. UMK.
- LEWOWICKI T., 1995c: *Dylematy metodologii pedagogiki*. W: LEWOWICKI T., red.: *Dylematy metodologiczne pedagogiki*. Warszawa—Cieszyn, Wyd. UW, UŚ, Filia w Cieszynie.
- LEWOWICKI T., 1996: *Pedagogika a demokracja — refleksje nad kondycją pedagogiki*. W: KWIATKOWSKA H., KWIECIŃSKI Z., red.: *Demokracja a oświata, kształcenie i wychowanie. Materiały z II Ogólnopolskiego Zjazdu Pedagogicznego*. Toruń, PTP, Wyd. „Edytor”.
- LEWOWICKI T., 1997: *Problemy pedagogiki szkolnej: Szkoła — przemiany instytucji i jej funkcji*. W: TUROS L., red.: *Pedagogika ogólna i subdyscypliny*. Cz. 1. Siedlce, WSR-P w Siedlcach.
- LEWOWICKI T., 1999: *Współczesne ujęcia teleologii edukacyjnej a cele kształcenia w szkole — stare i nowe problemy, doświadczenia i szanse*. W: PUŚLECKI W.: *Cele kształcenia w edukacji szkolnej*. Opole, Wyd. UO.
- LEWOWICKI T., 2000a: *Pedagogika i reformy oświatowe — wyzwania, inspiracje, rozczarowania i nadzieje*. W: MIŁKOWSKA-OLEJNICZAK G., UŹDZICKI K., red.: *Pedagogika wobec przemian i reform oświatowych*. Zielona Góra, WSP.
- LEWOWICKI T., 2000b: *W poszukiwaniu modelu edukacji międzykulturowej*. W: LEWOWICKI T., OGRODZKA-MAZUR E., SZCZUREK-BORUTA A., red.: *Edukacja międzykulturowa w Polsce i na świecie*. Katowice, Wyd. UŚ.
- LEWOWICKI T., 2001a: *Szkic do dziejów metodologii pedagogiki (czyli — o czym warto pamiętać czytając niniejszy zbiór opracowań)*. W: KRAJEWSKI J., LEWOWICKI T., NIKITOROWICZ J., red.: *Problemy współczesnej metodologii*. Olecko, Wszechnica Mazurska.
- LEWOWICKI T., 2001b: *Szkic do teorii zachowań tożsamościowych*. W: LEWOWICKI T., OGRODZKA-MAZUR E., red.: *W poszukiwaniu teorii przydatnych w badaniach międzykulturowych*. Cieszyn, Wyd. UŚ, Filia w Cieszynie.
- LEWOWICKI T., 2001c: *Uwarunkowania i odmiany edukacji wielokulturowej oraz międzykulturowej*. W: JASIŃSKI Z., LEWOWICKI T., red.: *Oświata etniczna w Europie środkowej*. Opole, Wyd. UO, WSZiA w Opolu, WSP ZNP w Warszawie.
- LEWOWICKI T., 2003: *Filozofia i pedagogika — tradycja i współczesność związków inspirujących teorie i praktykę edukacyjną*. W: DUDZIKOWA M., red.: *Filozofia pedagogice. Pedagogika filozofii*. „Colloquia Communia” WSP ZNP, lipiec—grudzień, Wyd. A. Marszałek.
- LEWOWICKI T., 2004a: *O pojmowaniu planów życiowych oraz społeczno-kulturowych uwarunkowaniach tych planów*. W: JASIŃSKI Z., LEWOWICKI T., NIKITOROWICZ J., red.: *Plany życiowe młodzieży z terenów pograniczy*. Opole, Wyd. UO.
- LEWOWICKI T., 2004b: *Pedagogika — dziesięć lat później (1994—2004) — szkic o kondycji dyscypliny naukowej oraz próbach sprostania potrzebom społecznym*. „Rocznik Pedagogiczny”, T. 27.
- LEWOWICKI T., 2005: *Polityka — społeczeństwo — edukacja. O skomplikowanych uwarunkowaniach edukacji międzykulturowej*. W: LEWOWICKI T., OGRODZKA-MAZUR E., red.: *Polityka społeczna i oświatowa a edukacja międzykulturowa*. Cieszyn—Warszawa, Wyd. UŚ, Filia w Cieszynie, WSP ZNP.
- LEWOWICKI T., 2006: *Szkic do dziejów metodologii pedagogiki*. W: KUBINOWSKI D., NOWAK M., red.: *Metodologia pedagogiki zorientowanej humanistycznie*. Kraków, Oficyna Wyd. „Impuls”.
- LEWOWICKI T., JASIŃSKI Z., 1998: *Potencjał społeczno-kulturowy regionu jako czynnik determinujący poczucie tożsamości i plany życiowe*. W: JASIŃSKI Z., LEWOWICKI T., NIKITOROWICZ J., red.: *Potencjał społeczno-kulturowy polskich pograniczy*. Opole, Wyd. UO.
- LEWOWICKI T., red., 1992a: *Dzieci z Zaolzia (z badań osobowości uczniów szkół podstawowych z polskim językiem nauczania)*. Cieszyn, Wyd. UŚ, Filia w Cieszynie.
- LEWOWICKI T., red., 1992b: *Hierarchia wartości i plany życiowe dzieci z Zaolzia*. Cieszyn, Wyd. UŚ, Filia w Cieszynie.

- LEWOWICKI T., red., 1994a: *Kulturowe, społeczne i edukacyjne wyznaczniki dróg życiowych młodzieży z Zaolzia*. Katowice, Wyd. UŚ.
- LEWOWICKI T., red., 1994b: *Poczucie tożsamości narodowej młodzieży. Studium z pogranicza polsko-czeskiego*. Cieszyn, Wyd. UŚ, Filia w Cieszynie.
- LEWOWICKI T., red., 1995a: *Dylematy metodologiczne pedagogiki*. Warszawa—Cieszyn, Wyd. UW, Wyd. UŚ, Filia w Cieszynie.
- LEWOWICKI T., red., 1995b: *Społeczności młodzieżowe na Pograniczu*. Cieszyn, Wyd. UŚ, Filia w Cieszynie.
- LEWOWICKI T., GRABOWSKA B., red., 1996: *Społeczności pogranicza — Wielokulturowość — Edukacja*. Cieszyn, Wyd. UŚ, Filia w Cieszynie, WSP ZNP w Warszawie.
- LEWOWICKI T., GRABOWSKA B., red., 1998: *Młodzież i tolerancja. Studium z pogranicza polsko-czeskiego*. Cieszyn, Wyd. UŚ, Filia w Cieszynie.
- LEWOWICKI T., OGRODZKA-MAZUR E., red., 1997: *Osobowość i społeczne funkcjonowanie młodzieży regionu Podbeskidzia*. Katowice, Wyd. UŚ.
- LEWOWICKI T., OGRODZKA-MAZUR E., red., 1998: *Problemy pogranicza i edukacja*. Cieszyn, Wyd. UŚ, Filia w Cieszynie.
- LEWOWICKI T., SUCHODOLSKA J., red., 2000: *Rodzina — Wychowanie — Wielokulturowość*. Cieszyn, Wyd. UŚ, Filia w Cieszynie, WSP ZNP w Warszawie.
- LEWOWICKI T., SZCZUREK-BORUTA A., red., 2000: *Szkoła na pograniczach*. Katowice, Wyd. UŚ.
- LEWOWICKI T., URBAN J., red., 2002: *Intercultural Education — The Individual in Relation to Others and Other Cultures*. Cieszyn, Wyd. UŚ, Filia w Cieszynie.
- LEWOWICKI T., OGRODZKA-MAZUR E., GAJDZICA A., red., 2003: *Świat wartości i edukacja międzykulturowa*. Cieszyn, Wyd. UŚ, Filia w Cieszynie, WSP ZNP w Warszawie.
- LEWOWICKI T., OGRODZKA-MAZUR E., SZCZUREK-BORUTA A., red., 2000: *Edukacja międzykulturowa w Polsce i na świecie*. Katowice, Wyd. UŚ.
- LEWOWICKI T., RÓŻAŃSKA A., KLAJMON U., red., 2002: *Kwestie wyznaniowe w społecznościach wielokulturowych*. Cieszyn, Wyd. UŚ, Filia w Cieszynie.
- LEWOWICKI T., SZCZUREK-BORUTA A., OGRODZKA-MAZUR E., red., 2006: *Teorie i modele badań międzykulturowych*. Cieszyn—Warszawa, Wyd. UŚ, WSP ZNP w Warszawie.
- LEWOWICKI T., URBAN J., SZCZYPKA-RUSZ A., red., 2004: *Język, komunikacja i edukacja w społecznościach wielokulturowych*. Cieszyn, Wyd. UŚ, Filia w Cieszynie, WSP ZNP w Warszawie.
- LEWOWICKI T., NIKITOROWICZ J., PILCH T., TOMIUK S., red., 2002: *Edukacja wobec ładu globalnego*. Warszawa, Wyd. „Żak”.
- LEWOWICKI T., SZYMAŃSKI M.J., red. przy współpracy KWIECIŃSKA R., KOWAL S., 2004: *Nauki pedagogiczne w Polsce. Dokonania, problemy, współczesne zadania, perspektywy*. Kraków, Wyd. Naukowe Akademii Pedagogicznej.
- LINTON R., 2000: *Kulturowe podstawy osobowości*. Tłum. A. JASIŃSKA-KANIA. Warszawa, PWN.
- LIPOK-BIERWIAZONEK M., 1994: *Więzi kulturowe pogranicza polsko-czeskiego (Śląsk Cieszyński, Śląsk Opawski, Raciborskie)*. Katowice, Fundacja Przestrzeni Górnego Śląska.
- LIS-TURLEJSKA M., 1989: *Problematyka przeżywania utraty w psychologii klinicznej*. „Przegląd Psychologiczny”, T. 32, nr 3.
- LUHMAN R., GILMAN S., 1980: *Race and Ethnic Relations*. Belmont, California USA.
- ŁAPIŃSKA R., ŻEBROWSKA M., 1980: *Wiek dorastania*. W: ŻEBROWSKA M., red.: *Psychologia rozwojowa dzieci i młodzieży*. Warszawa, PWN.
- ŁAPIŃSKI B., 1988: *Rola rodziny w osiąganiu autonomii przez dziecko w okresie dorastania*. „Psychologia Wychowawcza”, nr 5.
- ŁOBOCKI M., 1992: *ABC wychowania*. Warszawa, WSiP.
- ŁOBOCKI M., 1985: *Wychowanie w klasie szkolnej*. Warszawa, WSP.
- ŁOBOCKI M., 1999: *Wprowadzenie do metodologii badań pedagogicznych*. Kraków, Oficyna Wyd. „Impuls”.

- ŁOBOCKI M., 2000: *Metody i techniki badań pedagogicznych*. Kraków, Oficyna Wyd. „Impuls”.
- ŁOBOCKI M., 2001: *Niektóre kontrowersje wokół badań pedagogicznych*. W: KRAJEWSKI J., LEWOWICKI T., NIKITOROWICZ J., red.: *Problemy współczesnej metodologii*. Olecko, Wszechnica Mazurska.
- ŁUKASZEWSKI W., 1984: *Szanse rozwoju osobowości*. Warszawa, KiW.
- ŁURIA A.R., 1976: *Problemy neuropsychologii i neurolingwistyki. Wybór prac*. Warszawa, PWN.
- MAC-CZARNIK L., 2000: *Procesy poznawcze w planowaniu własnego życia u młodzieży*. Rzeszów, Wyd. WSP Rzeszów.
- MACCOBY E.E., 1984: *Socialization and Developmental Change*. “Child Development”.
- MACRAE C.N., STANGOR Ch., HEWSTONE M., 1999: *Stereotypy i uprzedzenia. Najnowsze ujęcie*. Tłum. M. MAJCHRZAK, A. i M. KACMAJOR, A. NOWAK. Gdańsk, GWP.
- MALEWSKA E., ŚLIWERSKI B., red., 2002: *Pedagogika i edukacja wobec nowych wspólnot i różnic w jednoczącej się Europie. Materiały z IV Ogólnopolskiego Zjazdu Pedagogicznego*. Kraków, PTP, Oficyna Wyd. „Impuls”.
- MALICKA M., 1996: *Ja to znaczy kto? Rzecz o osobowej tożsamości i wychowaniu*. Warszawa, Wyd. „Żak”.
- MALINOWSKI B., 1958: *Szkice z teorii kultury*. Tłum. H. BUCZYŃSKA, H. STASIAK, T. ŚWIECKA. Warszawa, KiW.
- Mały słownik psychologiczny*, 1965. Warszawa, WP.
- MANASTER G.J., 1977: *Adolescent Development and the Life Tasks*. Boston, Allyn & Bacon.
- MANDAL E., 2003: *Kobiecość i męskość. Popularne opinie a badania naukowe*. Warszawa, Wyd. Akademickie „Żak”.
- MANDAL E., 2004: *Podmiotowe i interpersonalne konsekwencje stereotypów związanych z płcią*. Wyd. 2. zmienione. Katowice, Wyd. UŚ.
- MANDAL E., red., 2005: *Osobowość i rozwój we współczesnym świecie*. „Psychologia Rozwojowa”, T. 10, nr 2. Kraków, Wyd. UJ.
- MANDAL E., STEFAŃSKA-KLAR R., red., 1995: *Współczesne problemy socjalizacji*. Katowice, Wyd. UŚ.
- MANTERYS A., 1997: *Wielość rzeczywistości w teoriach socjologicznych*. Warszawa, PWN.
- MARCIA J.E., 1973: *Development and Validation of Ego — Identity Status*. “Journal of Personality and Social Psychology”, Vol. 3, No. 5.
- MARCIA J.E., 1980: *Identity in Adolescence*. In: ADELOON J., ed.: *Handbook of Adolescent Psychology*. Wiley & Sons.
- MARCIA J.E., 1991: *Poradnictwo i psychoterapia z perspektywy rozwojowej*. W: CAMPOS D.P., red.: *Psychological Intervention and Human Development*. Porto, ICPFD, Louvain—La-Neuve, Academia.
- MARCUSE H., 1991: *Człowiek jednowymiarowy. Badania nad ideologią rozwiniętego społeczeństwa przemysłowego*. Warszawa, PWN.
- MARKOCKI Z., 1996: *Edukacja obywatelska młodzieży zintegrowanym procesem wychowania*. W: ŻEBROWSKI J., red.: *Edukacja w społeczeństwie obywatelskim i system wartości*. Gdańsk, Wyd. GTN.
- MARKS K., ENGELS F., 1953, 1961: *Przyczynek do krytyki ekonomii politycznej*. Tłum. E. LIPIŃSKI. Warszawa, KiW.
- MARODY M., GIZA-POLESZCZUK A., 2000: *Być kobietą, być mężczyzną — czyli o przemianach tożsamości związanej z płcią we współczesnej Polsce*. W: MARODY M., red.: *Między rynkiem a etatem. Społeczne negocjowanie polskiej rzeczywistości*. Warszawa, Scholar.
- MARODY M., 1976: *Sens teoretyczny a sens empiryczny pojęcia postawy: analiza metodologiczna zasad doboru wskaźników w badaniach nad postawami*. Warszawa, PWN.
- MAROSZEK J., 1997: *Podlasie*. W: WYSOCKA E., KONOPKA M., red.: *Polskie regiony. Podstawy kulturowe regionalizacji Polski*. Ciechanów, Krajowa Rada Regionalnych Towarzystw Kultury.

- MARUSZEWSKI M., REYKOWSKI J., TOMASZEWSKI T., 1966: *Psychologia jako nauka o człowieku*. Warszawa, Książka i Wiedza.
- MARUSZEWSKI M., REYKOWSKI J., TOMASZEWSKI T., 1967, red.: *Psychologia jako nauka o człowieku*. Warszawa, Książka i Wiedza.
- MASLOW A.H., 1954: *A Theory of Human Motivation*. In: MASLOW A.H.: *Motivation and Personality*. New York, Harper.
- MASLOW A.H., 1986: *Teoria hierarchii potrzeb*. Warszawa, PWN.
- MASLOW A.H., 1990: *Motywacja i osobowość*. Tłum. P. SAWICKA. Warszawa, Instytut Wyd. Pax.
- MATERNE J., 1989: *Cele i zadania wychowania w pedagogice*. W: MATERNE J., red.: *Problemy współczesnego wychowania*. Zielona Góra, WSP.
- MATHEWS G., 2005: *Supermarket kultury*. Tłum. E. KLEKOT. Warszawa, PIW.
- MATUSEWICZ C., 1975: *Psychologia wartości*. Warszawa, PWN.
- MATYASZCZYK D., red., 1994: *Przestrzeń historyczno-kulturowa Wielkopolski i środkowego Nadodrza*. Poznań, PTPN.
- MAY R., 1953: *Mans Search for Himself*. New York, W.W. Norton and Comp., Inc.
- MAYOR F. we współpracy z BINDÉM J., 2001: *Przyszłość świata*. Warszawa, Fundacja Studiów i Badań Edukacyjnych.
- MADRZYCKI T., 1977: *Psychologiczne prawidłowości kształtowania się postaw*. Warszawa, WSiP.
- MCADAMS D.P., REUTZEL K., FOLEY J.M., 1986: *Complexity and Generativity at Mid — Life: Relations Among Social Motives, Ego Development, and Adults Plans for the Future*. "Journal of Personality and Social Psychology", No. 50
- MCLAREN P.L., 1991: *Język, struktura społeczna i tworzenie podmiotowości*. W: KWIECIŃSKI Z., red.: *Nieobecne dyskursy*. Cz. 1. „Studia Kulturowe i Edukacyjne”. Toruń, Wyd. UMK.
- MCLAREN, P., 1994: *Edukacja jako system kulturowy*. W: KWIECIŃSKI Z., red.: *Nieobecne dyskursy*. Cz. 4. „Studia Kulturowe i Edukacyjne”. Toruń, UMK.
- MEAD G.H., 1975: *Umysł, osobowość, społeczeństwo*. Warszawa, PWN.
- MEAD M., 1978: *Kultura i tożsamość. Studium dystansu międzypokoleniowego*. Tłum. J. HOŁÓWKA. Warszawa, PWN.
- MEAD M., 2000: *Kultura i tożsamość. Studium dystansu międzypokoleniowego*. Tłum. J. HOŁÓWKA. Warszawa, PWN.
- MEIGHAN R., 1993: *Socjologia edukacji*. Toruń, Wyd. UMK.
- MELCHIOR M., 1990: *Spoleczna tożsamość jednostki*. Warszawa, Wyd. UW.
- MELOSİK Z., 1994: *Współczesne amerykańskie spory edukacyjne: między socjologią edukacji a pedagogiką postmodernistyczną*. Poznań, Wyd. UAM.
- MELOSİK Z., 1995: *Postmodernistyczne kontrowersje wokół edukacji*. Toruń—Poznań, Wyd. „Edytor”.
- MELOSİK Z., 1996: *Tożsamość, ciało i władza. Testy kulturowe jako (kon)teksty pedagogiczne*. Poznań—Toruń, Wyd. „Edytor”.
- MELOSİK Z., 2003a: *Edukacja, młodzież i kultura współczesna. Kilka uwag o teorii i praktyce pedagogicznej*. „Chowanna” [Katowice, Wyd. UŚ], T. 1 (20): *Nauki o wychowaniu w ponowoczesnym świecie*.
- MELOSİK Z., 2003b: *Kultura popularna jako czynnik socjalizacji*. W: KWIECIŃSKI Z., ŚLIWERSKI B., red.: *Pedagogika. Podręcznik akademicki*. T. 2. Warszawa, PWN.
- MELOSİK Z., 2004: *Kultura popularna jako czynnik socjalizacji*. W: KWIECIŃSKI Z., ŚLIWERSKI B., red.: *Pedagogika. Podręcznik akademicki*. T. 2. Warszawa, PWN.
- MELOSİK Z., SZKUDLAREK T., 1998: *Kultura, tożsamość i edukacja. Migotanie znaczeń*. Kraków, Oficyna Wyd. „Impuls”.
- MERTON R.K., 1982: *Teoria socjologiczna i struktura społeczna*. Tłum. E. MORAWSKA, J. WERTENSTEIN-ŻULAWSKI. Warszawa, PWN.
- MERTON R.K., 1992: *Teoria socjologiczna i struktura społeczna*. Warszawa, PWN.

- MEŻYK A., 1965: *Wpływ czynników socjologicznych na pozycję ucznia w klasie szkolnej*. „Chowania”, nr 3.
- MIESZAŁSKI S., 1997: *O przymusie i dyscyplinie w klasie szkolnej*. Warszawa, WSiP.
- MIKA S., 1987: *Psychologia społeczna dla nauczycieli*. Warszawa, WSiP.
- MILER R., 1981: *Socjalizacja, wychowanie, psychoterapia*. Warszawa, PWN.
- MILERSKI B., ŚLIWERSKI B., 2000: *Pedagogika. Leksykon PWN*. Warszawa, PWN.
- MILES M.B., HUBERMAN A.M., 2000: *Analiza danych jakościowych*. Tłum. S. ZABIELSKI. Białystok, Wyd. „Trans Humana”.
- MILLER R., 1966: *Proces wychowania jego wyniki*. Warszawa, PZWS.
- MILSKA-WRZOSIŃSKA Z., 1995: *Psychoterapia indywidualna. W poszukiwaniu zasad uniwersalnych, czyli o nowym konserwatyzmie*. „Rezonans i Dialog”, nr 5.
- MILUSKA J., 1990: *Zmiana konflikt ról a kryzys tożsamości człowieka*. „Kwartalnik Pedagogiczny”, nr 4.
- MILUSKA J., 1995: *Przekształcenia ról płciowych a szanse kobiet*. W: MILUSKA J., PAKSZY E., red.: *Humanistyka i płeć. Studia kobiece z psychologii, filozofii i historii*. Poznań, Wyd. UAM.
- MILUSKA J., 1996: *Tożsamość kobiet i mężczyzn w cyklu życia*. Poznań, Wyd. UAM.
- MISZTAŁ B., 1974: *Grupy rówieśnicze młodzieży*. Wrocław, Ossolineum.
- MIZIELIŃSKA J., 1997: *Matki, żony, kochanki, czyli tak nas widzą. Kobieta jako przedmiot i podmiot reklamy*. W: BRACH-CZAJNA J., red.: *Od kobiety do mężczyzny i z powrotem. Rozważania o płci w kulturze*. Białystok, Wyd. „Trans Humana”.
- MŁYNARSKA M., SMEREKA T., 2000: *Psychostymulacja jako metoda kształtowania i rozwoju mowy oraz myślenia*. Warszawa, WSiP.
- MODRZEJEWSKI J., 2004: *Socjalizacja i uczestnictwo społeczne. Studium socjopedagogiczne*. Poznań, Wyd. Naukowe UAM.
- MOLAK A., 1966: *Problemy pedagogiczne i psychologiczne klasy szkolnej*. W: WOŁOSZYNOWA L., red.: *Materiały do nauczania psychologii. Seria 2. Psychologia rozwojowa, wychowawcza i społeczna. T. 1*. Warszawa, PWN.
- MONGON D., HART S., ACE Ch., RAWLINGS A., 1989: *Improving Classroom Behaviour: New Directions for Teachers and Pupils*. New York Teachers College. New York, Columbia University.
- MORIN E., 1977: *Zagubiony paradygmat — natura ludzka*. Tłum. R. ZIMAND. Przedmowa B. SUCHODOLSKI. Warszawa, PIW.
- MOSTWIN D., 1995: *Trzecia wartość. Wykorzenienie i tożsamość*. Lublin, Wyd. KUL.
- MUCHA J., OLSZEWSKI W., red., 1997: *Dylematy tożsamości europejskich pod koniec drugiego tysiąclecia*. Toruń, Wyd. UMK.
- MULLER P.H., 1969: *The Tasks of Childhood*. New York, McGraw-Hill.
- MURRAY E.J., 1968: *Motywacja i uczucia*. Warszawa, PWN.
- MURRAY H.A., 1938: *Exploration in Personality*. New York, Oxford University Press.
- MURRAY H.A., 1964: *Próba analizy sił kierunkowych osobowości*. W: REYKOWSKI J., wybór i oprac.: *Problemy osobowości i motywacji w psychologii amerykańskiej*. Warszawa, PWN.
- MUSZYŃSKI H., 1992: *Wokół definicji wychowania*. W: „Człowiek i Społeczeństwo”. T. 8: *Wychowanie we współczesnym społeczeństwie*. Poznań, Wyd. UAM.
- MUSZYŃSKI H., 1978: *Zarys teorii wychowania*. Warszawa, PWN.
- MYŚLAKOWSKI Z., 1971: *Pisma wybrane*. Wybór T. NOWACKI. Warszawa, PZWS.
- NALASKOWSKI A., 1998: *Społeczne uwarunkowania twórczego rozwoju jednostki*. Warszawa, Biblioteka Tęczowego Liścia.
- NALASKOWSKI A., RUBACHA K., red., 2001: *Pedagogika u progu trzeciego tysiąclecia*. Toruń, Wyd. UMK.
- NAWROCZYŃSKI B., 1923: *Teoria i praktyka wychowania*. Warszawa, Druk K. Kopytowski i S-ka.
- NAWROCZYŃSKI B., 1929: *Swoboda i przymus w wychowaniu*. Warszawa, NK.

- NAWROCYŃSKI B., 1947: *Życie duchowe. Zarys filozofii kultury*. Kraków—Warszawa, Księgarnia Wyd. F. Pieczętkowski i S-ka.
- NAWROCYŃSKI B., 1957: *Zasady nauczania*. Warszawa, Ossolineum.
- NAWROCYŃSKI B., 1964: *Przymuszać czy wyzwalać?* W: KORNISZEWSKI F., red.: *Pedagogika na usługach szkoły*. Warszawa, PZWS.
- NAWROCYŃSKI B., 1987: *Dzieła wybrane*. T. 1—2. Wybór, przedmowa i wstęp A. MOŃKA-STANKOWA. Warszawa, WSiP.
- NEWCOMB T.H., TURNER R.H., CONVERSE P.E., 1970: *Psychologia społeczna. Studium interakcji ludzkich*. Warszawa, PWN.
- NIEBRZYDOWSKI L., SZTAJNER K., 1988: *Samoakceptacja a więzi interpersonalne dorastającej młodzieży*. „Psychologia Wychowawcza”, nr 2.
- NIEBRZYDOWSKI L., 1981: *Przyjaźń i koleżeństwo młodzieży dorastającej*. Łódź, Wyd. UŁ.
- NIEBRZYDOWSKI L., SZTAJNER K., 1988: *Samoakceptacja a więzi interpersonalne dorastającej młodzieży*. „Psychologia Wychowawcza”, nr 8.
- NIEMCZYŃSKI A., 1980: *Model indywidualnego rozwoju człowieka*. Kraków, Wyd. UJ.
- NIEMIERKO B., 2004a: *Cele kształcenia*. W: KRUSZEWSKI K., red., 2004: *Sztuka nauczania. Czynności nauczyciela. Podręcznik akademicki*. Warszawa, PWN.
- NIEMIERKO B., 2004b: *Wyniki kształcenia*. W: KRUSZEWSKI K., red., 2004: *Sztuka nauczania. Czynności nauczyciela. Podręcznik akademicki*. Warszawa, PWN.
- NIEZGODA M., 1993: *Oświata i procesy rozwoju społecznego: Przypadek Polski. Studium socjologiczne*. Kraków, Wyd. UJ.
- NIKITOROWICZ J., 1992a: *Rodzina w zróżnicowanych wyznaniowo i etnicznie społecznościach Białostocczyzny*. „Sprawy Narodowościowe”, T. 1, z. 1. Poznań, Zakład Badań Narodowościowych PAN.
- NIKITOROWICZ J., 1992b: *Socjalizacja i wychowanie w zróżnicowanych wyznaniowo i etnicznie rodzinach białostocczyzny*. Białystok, Wyd. UW, Filia w Białymstoku.
- NIKITOROWICZ J., 1995a: *Idea i cel edukacji międzykulturowej*. „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze”, nr 6.
- NIKITOROWICZ J., 1995b: *Pogranicze, tożsamość, edukacja międzykulturowa*. Białystok 1995, Wyd. „Trans Humana”.
- NIKITOROWICZ J., 1995c: *Tożsamość w edukacyjnym procesie wielokulturowym*. W: URLIŃSKA M.M., red.: *Edukacja a tożsamość etniczna*. Toruń, Wyd. UMK.
- NIKITOROWICZ J., 1997: *Szanse i zagrożenia tożsamości rodzinnej na pograniczu kultur*. W: NIKITOROWICZ J., red.: *Rodzina wobec wyzwań edukacji międzykulturowej*. Białystok, Wyd. „Trans Humana”.
- NIKITOROWICZ J., 1998: *Od edukacji regionalnej do międzykulturowej*. W: KŁOCZOWSKI J., ŁUKASIEWICZ S., red.: *Tożsamość, odmienność, tolerancja a kultura pokoju*. Lublin, Instytut Europy Środkowo-Wschodniej.
- NIKITOROWICZ J., 1999a: *Tożsamość*. W: LALAK D., PILCH T., red.: *Elementarne pojęcia pedagogiki społecznej w pracy socjalnej*. Warszawa, Wyd. „Żak”.
- NIKITOROWICZ J., 1999b: *Projektowanie edukacji międzykulturowej w perspektywie demokratyzacji i integracji europejskiej*. W: NIKITOROWICZ J., SOBECKI M., red.: *Edukacja międzykulturowa w wymiarze instytucjonalnym*. Białystok, Wyd. „Trans Humana”.
- NIKITOROWICZ J., 2000: *Młodzież pogranicza kulturowego Białorusi, Polski, Ukrainy wobec integracji europejskiej. Tożsamość, plany życiowe, wartości*. Białystok, Wyd. „Trans Humana”.
- NIKITOROWICZ J., 2001: *Wielopłaszczyznowa i ustawicznie kreująca się tożsamość w społeczeństwie wielokulturowym a edukacja międzykulturowa*. W: NIKITOROWICZ J., SOBECKI M., MISIEJUK D., red.: *Kultury tradycyjne a kultura globalna, konteksty edukacji międzykulturowej*. Białystok, Wyd. „Trans Humana”.
- NIKITOROWICZ J., 2003a: *Typy tożsamości człowieka w społeczeństwie zróżnicowanym kulturowo*. „Chowanna” [Katowice, Wyd. UŚ], T. 1: *Nauki o wychowaniu w ponowoczesnym świecie*.

- NIKITOROWICZ J., 2003b: *Wartości etnosu jako podstawa kształtowania tożsamości wielokulturowej, podłoże konfliktów kulturowych i cel edukacji międzykulturowej*. W: LEWOWICKI T., OGRODZKA-MAZUR E., GAJDZICA A., red.: *Świat wartości i edukacja międzykulturowa*. Cieszyn—Warszawa, Wyd. UŚ, Filia w Cieszynie, WSP ZNP w Warszawie.
- NIKITOROWICZ J., 2004a: *Dialog kultur w społeczeństwie wielokulturowym i w działaniach edukacji międzykulturowej w kontekście integracji*. W: PASZKO A., red.: *Edukacja międzykulturowa w Polsce na przełomie XX i XXI wieku*. Kraków, BiblioTheca, Wojewódzka Biblioteka Publiczna w Krakowie
- NIKITOROWICZ J., 2004b: *Edukacja międzykulturowa. Założenia i realizacja*. „Rocznik Pedagogiczny”, nr 27.
- NIKITOROWICZ J., 2005: *Kreowanie tożsamości dziecka. Wyzwania edukacji międzykulturowej*. Gdańsk, GWP.
- NIKITOROWICZ J., red., 1995: *Edukacja międzykulturowa. W kręgu potrzeb, oczekiwań i stereotypów*. Białystok, Wyd. „Trans Humana”.
- NIKITOROWICZ J., red., 1997: *Rodzina wobec wyzwań edukacji międzykulturowej*. Białystok, Wyd. „Trans Humana”.
- NIKITOROWICZ J., SOBECKI M., red., 1999: *Edukacja w wymiarze instytucjonalnym*. Białystok, Wyd. „Trans Humana”.
- NIKITOROWICZ J., HALICKI J., MUSZYŃSKA J., red., 2003: *Międzygeneracyjna transmisja dziedzictwa kulturowego. Społeczno-kulturowe wymiary przekazu*. Białystok, Wyd. „Trans Humana”.
- NIKITOROWICZ J., HALICKI J., MUSZYŃSKA J., red., 2006: *Kultury narodowe na pograniczach*. Białystok, Wyd. „Trans Humana”.
- NIKITOROWICZ J., MISIEJUK D., SOBECKI M., red., 2005: *Region. Tożsamość. Edukacja*. Białystok, Wyd. „Trans Humana”.
- NIKITOROWICZ J., MISIEJUK D., SOBECKI M., red., 2007: *Etniczność i obywatelskość w Nowej Europie*. Białystok, Wyd. „Trans Humana”.
- NIKITOROWICZ J., SOBECKI M., MISIEJUK D., red., 2001: *Kultury tradycyjne a kultura globalna. Konteksty edukacji międzykulturowej*. T. 1. Białystok, Wyd. „Trans Humana”.
- NOWAK S., SULEK A., 1983: *Wartości życiowe dwóch pokoleń*. „Kultura i Społeczeństwo”, nr 2.
- NOWAKA S., 1973: *Teorie postaw*. Warszawa, PWN.
- NOWICKA E., 2000: *Świat człowieka — świat kultury. Systematyczny wykład problemów antropologii kulturowej*. Warszawa, PWN.
- NOWOSAD I., 2003: *Perspektywy rozwoju szkoły. Szkice z teorii szkoły*. Warszawa, IBE.
- NYCZ E., 2001: *Dorastanie w przestrzeni społeczno-kulturowej miasta przemysłowego. Studium socjologiczno-pedagogiczne*. Opole, Wyd. UO.
- NYCZ E., 1994: *Przekształcanie struktur edukacyjnych i wychowawczych w miastach (w poszukiwaniu modelu dla osiedla miejskiego)*. W: MACHAJ I., STYKA J., red.: *Stare i nowe struktury społeczne w Polsce*. T. 1: *Miasto*. Lublin, Wyd. UMCS.
- OBUCHOWSKA I., 1996: *Drogi dorastania. Psychologia rozwojowa okresu dorastania dla rodziców i wychowawców*. Warszawa, WSiP.
- OBUCHOWSKA I., 1983: *Psychologiczne aspekty dojrzewania*. W: JACZEWSKI A., WOYNAROWSKA B., red.: *Dojrzewanie*. Warszawa, WSiP.
- OBUCHOWSKA I., 2002: *Adolescencja*. W: HARWAS-NAPIERAŁA B., TREMPAŁA J., red.: *Psychologia rozwoju człowieka. Charakterystyka okresów życia człowieka*. T. 2. Warszawa, PWN.
- OBUCHOWSKI K., 1966: *Kody orientacji i struktura procesów emocjonalnych*. Warszawa, PWN.
- OBUCHOWSKI K., 1977: *Autonomia jednostki a osobowość*. W: REYKOWSKI J., OWCZYNNIKOWA O.W., OBUCHOWSKI K., red.: *Studia z psychologii emocji, motywacji i osobowości*. Wrocław, Ossoli-num.
- OBUCHOWSKI K., 1983: *Psychologia dążeń ludzkich*. Warszawa, PWN.
- OBUCHOWSKI K., 1985: *Adaptacja twórcza*. Warszawa, KiW.
- OBUCHOWSKI K., 1993: *Człowiek intencjonalny*. Warszawa, PWN.

- OBUCHOWSKI K., 1995: *Przez galaktykę potrzeb. Psychologia dążeń ludzkich*. Poznań, Wyd. Zysk i S-ka.
- OBUCHOWSKI K., 1997: *Zmiana osobowości — założenia i tezy*. „Forum Psychologiczne”, nr 2.
- OBUCHOWSKI K., 2000: *Człowiek intencjonalny, czyli o tym, jak być sobą*. Poznań, Dom Wyd. „Rebis”.
- OGRÓDZKA-MAZUR E., 2007: *Kompetencja aksjologiczna dzieci w młodszym wieku szkolnym. Studium porównawcze środowisk zróżnicowanych kulturowo*. Katowice, Wyd. UŚ.
- OCHSE R., PLUG C., 1986: *Cross-Cultural Investigation of the Validity of Erikson's Theory of Personality Development*. “Journal of Personality and Social Psychology”, No. 50.
- OKOŃ W., 1987: *Słownik pedagogiczny*. Warszawa, PWN.
- OKOŃ W., 1995: *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*. Warszawa, Wyd. „Żak”.
- OKOŃ W., 1996: *Nowy słownik pedagogiczny*. Warszawa, Wyd. „Żak”.
- OLBRYCHT J., 1987: *Spoistość małej grupy*. Katowice, Wyd. UŚ.
- OLBRYCHT K., 1997: *Wychowanie a wartości*. W: KUKOŁOWICZ T., NOWAK M., red.: *Pedagogika ogólna. Problemy aksjologiczne*. Lublin, Redakcja Wydawnictw KUL.
- OLBRYCHT K., 2002: *Prawda, dobro i piękno w wychowaniu człowieka jako osoby*. Katowice, Wyd. UŚ.
- OLBRYCHT K., red., 1994: *Edukacja aksjologiczna. T. 1: Wymiary — kierunki — uwarunkowania*. Katowice, Wyd. UŚ.
- OLBRYCHT K., red., 1995a: *Edukacja aksjologiczna. T. 2: Odpowiedzialność pedagoga*. Katowice, Wyd. UŚ.
- OLBRYCHT K., red., 1995b: *Edukacja aksjologiczna. T. 3: O tolerancji*. Katowice, Wyd. UŚ.
- OLBRYCHT K., red., 1999: *Edukacja aksjologiczna. T. 4: Wybrane problemy przekazu wartości*. Katowice, Wyd. UŚ.
- OLESZKOWICZ A., 1988: *Psychologiczna charakterystyka kryzysu w wieku dorastania i jego konsekwencje dla rozwoju jednostki*. W: TYSZKOWA M., red.: *Rozwój psychiczny człowieka w ciągu życia. Zagadnienia teoretyczne i metodologiczne*. Warszawa, PWN.
- OLESZKOWICZ A., 1995: *Kryzys młodzieńczy — istota i przebieg. Na podstawie wybranych psychologicznych koncepcji rozwoju człowieka i badań empirycznych*. „Prace Psychologiczne”, T. 41. „Acta Universitatis Wratislaviensis”, No 1724. Wrocław, Wyd. UW.
- OLEŚ P., 1994: *Konstrukcja kwestionariusza do badania kryzysu połowy życia. Założenia a fakty empiryczne*. „Przegląd Psychologiczny”, T. 37, nr 1—2.
- OLSZAK-KRZYŻANOWSKA B., 1992: *Młodzież wobec nowych wyzwań. Wartości, orientacje i cele życiowe zielonogórskich maturzystów*. Zielona Góra, WSP.
- OLUBIŃSKI A., 1987: *Konflikty małżeńskie a warunki i efekty wychowania w rodzinie (studium eksploracyjne)*. Toruń, Wyd. UMK.
- OLUBIŃSKI A., 1997: *Socjalno-wychowawcze problemy postkomunistycznego społeczeństwa*. Toruń, Wyd. „Akapit”.
- ORNSTEIN A.C., HUNKINS F.P., 1998: *Program szkolny. Założenia, zasady, problematyka*. Tłum. K. KRUSZEWSKI. Warszawa, WSiP.
- OSSOWSKA M., 1970: *Normy moralne. Próba systematyzacji*. Warszawa, PWN.
- OSSOWSKI S., 1948: *Wież społeczna i dziedzictwo krwi*. Warszawa, Spółdzielnia Wyd. „Książka”.
- OSSOWSKI S., 1967: *Konflikty niewspółmiernych skal wartości*. W: Ossowski S.: *Dziela*. T. 3. Warszawa, PWN.
- OSTROWSKA U., 1998: *Doświadczenie wartości edukacyjnych w szkole wyższej*. Bydgoszcz, Wyd. Uczelniane Akademii Techniczno-Rolniczej.
- OSTROWSKA U., 2000: *Dialog w pedagogicznym badaniu jakościowym*. Kraków, Oficyna Wyd. „Impuls”.
- OVERTON W., 1975: *General Systems, Structure and Development*. In: REIGEL K.F., ROSENWALD G.C., eds.: *Structure and Transformation: Developmental and Historical Aspects*. Vol. 3. New York, Wiley.

- PALKA S., 1989a: *Ilościowo-jakościowe badania pedagogiczne*. „Kwartalnik Pedagogiczny”, nr 1.
- PALKA S., 1989b: *Teoria pedagogiczna a praktyczne doświadczenia nauczycieli*. Warszawa, WSiP.
- PALKA S., 1994: *Stan i możliwości rozwoju pedagogiki ogólnej w Polsce*. W: MICHAŁSKI S., OSSOWSKI R., red.: *Nauki pedagogiczne w Polsce. Tradycja, współczesność, przyszłość*. Bydgoszcz, Wyd. WSP w Bydgoszczy.
- PALKA S., 1999: *Pedagogika w stanie tworzenia*. Kraków, Wyd. UJ.
- PALKA S., 2003: *Pedagogika w stanie tworzenia. Kontynuacje*. Kraków, Wyd. UJ.
- PALKA S., 2004: *Badania z pogranicza pedagogiki i nauk pomocniczych*. W: PALKA S., red.: *Pogranicza pedagogiki i nauk pomocniczych*. Kraków, Wyd. UJ.
- PALKA S., 2006a: *Metodologia. Badania. Praktyka pedagogiczna*. Gdańsk, GWP.
- PALKA S., 2006b: *Humanistyczne podejście w badaniach pedagogicznych i praktyce pedagogicznej*. W: KUBINOWSKI D., NOWAK M., red.: *Metodologia pedagogiki zorientowanej humanistycznie*. Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- PALKA S., red., 2004: *Pogranicza pedagogiki i nauk pomocniczych*. Kraków, Wyd. UJ.
- PALUCHOWSKI W.J., 2001: *Diagnoza psychologiczna. Podejście ilościowe i jakościowe*. Warszawa, Wyd. Naukowe Scholar.
- PASTERNAK W., 1991: *O dydaktycznej teorii wartości*. Goleniów, Wyd. „Bios”.
- PASTERNAK W., 2001: *Rozjaśnić egzystencję. O dylematach i rozdrożach edukacji*. Wyd. Naukowe PTP, Oddział w Poznaniu.
- PASTERNAK W., 1999: *Głębia i pewność. O pedagogice teonomicznej u progu trzeciego tysiąclecia*. Poznań, Wyd. Naukowe PTP, Oddział w Poznaniu.
- PAWLICA J., 1973: *O konfliktach i postawach moralnych*. Warszawa, Wyd. Literackie.
- PIAGET J., 1966a: *Narodziny inteligencji dziecka*. Tłum. M. PRZETACZNIKOWA. Warszawa, PWN.
- PIAGET J., 1966b: *Studia z psychologii dziecka*. Tłum. T. KOŁAKOWSKA. Warszawa, PWN.
- PIAGET J., 1967: *Sex Psychological Studies*. New York, Vintage Books.
- PIAGET J., 1970: *Science of Education and the Psychology of the Child*. New York, Viking Press.
- PIAGET J., 1977b: *Dokąd zmierza edukacja?* Tłum. M. DOMAŃSKA. Warszawa, PWN.
- PIAGET J., 1977a: *Psychologia i epistemologia*. Tłum. Z. ZIEMBIŃSKA. Warszawa, PWN.
- PIAGET J., 1981: *Równoważenie struktur poznawczych: centralny problem rozwoju*. Tłum. Z. ZAKRZEWSKA. Warszawa, PWN.
- PIAGET J., INHELDER B., 1967: *Operacje umysłowe i ich rozwój*. Tłum. M. PRZETACZNIKOWA. W: FRAISSE P., PIAGET J., red.: *Inteligencja*. Warszawa, PWN.
- PIAGET J., INHELDER B., 1996: *Psychologia dziecka*. Tłum. Z. ZAKRZEWSKA. Wrocław, Wyd. „Siedmiogród”.
- PIETRASIŃSKI Z., 1990: *Rozwój człowieka dorosłego*. Warszawa, WP.
- PIETER J., 1938: *Badania nad czynnikami warunkującymi zróżnicowanie ilorazów inteligencji dzieci i młodzieży*. Polskie Archiwum Psychologii.
- PILCH T., 1995: *Zasady badań pedagogicznych*. Warszawa, Wyd. „Żak”.
- PILCH T., 1999: *Spory o szkołę. Pomiędzy tradycją a wyzwaniami współczesności*. Warszawa, Wyd. „Żak”.
- PILCH T., red., 2000: *O potrzebie dialogu kultur i ludzi*. Warszawa, Wyd. „Żak”.
- PILCH T., BAUMAN T., red., 2001: *Zasady badań pedagogicznych. Strategie ilościowe i jakościowe*. Warszawa, Wyd. „Żak”.
- PILKIEWICZ M., 1963: *Postępy w nauce a popularność w zespole klasowym*. „Psychologia Wychowawcza”, nr 5.
- PINEAU G., 2000: *Czas i edukacja permanentna*. W: LEPPERT R., red.: *Edukacja w świecie współczesnym*. Kraków, Oficyna Wyd. „Impuls”.
- PIORUNEK M., 2004: *Projektowanie przyszłości edukacyjno-zawodowej w okresie adolescencji*. Poznań, Wyd. UAM.
- POPIOLEK K., 2000, red.: *Człowiek w sytuacji zagrożenia: kryzysy, katastrofy, kataklizmy*. Poznań, Stowarzyszenie Psychologia i Architektura.

- POPPER K.R., 1993: *Spółeczeństwo otwarte i jego wrogowie*. T. 1, 2. Warszawa, PWN.
- POPRAWA R., red., 2000: *Psychologiczna analiza wybranych problemów funkcjonowania społecznego młodzięży*. Wrocław, Wyd. UW.
- PORĘBSKA M., 1995: *Rozwój człowieka jako kształtowanie się organizacji funkcjonowania jednostki w ciągu życia*. „Kwartalnik Polskiej Psychologii Rozwojowej”, T. 3, nr 1.
- POSPISZYL K., 1986: *Psychologia kobiety*. Warszawa, PWN.
- POSTMAN N., 1995: *Technopol. Triumf techniki nad kulturą*. Tłum. A. TANALSKA-DULĘBA. Warszawa, PIW.
- POTULICKA E., 1993: *Nowa prawica a edukacja: geneza reformy edukacji w Anglii i Walii*. Poznań, Wyd. UAM.
- PÓŁTURZYCKI J., 1997: *Dydakryka dla nauczycieli*. Toruń, Wyd. Adam Marszałek.
- PRICE W.F., CRAPO R.H., 2003: *Psychologia w badaniach międzykulturowych*. Tłum. A. NOWAK. Gdańsk, GWP.
- PROKOPIUK W., 1992: *Wieloaspektowość samokształcenia nauczycieli — w poszukiwaniu jego nowego sensu*. Białystok, DW „Totus”.
- PRZECŁAWSKA A., THEISS W., 1996: *Pedagogika społeczna: nowe zadania i szanse*. W: PRZECŁAWSKA A., red.: *Pedagogika społeczna. Kręgi poszukiwań*. Warszawa, Wyd. „Żak”.
- PRZETACZNIK-GIEROWSKA M., MAKIELLO-JARŻA G., 1992: *Psychologia rozwojowa i wychowawcza wieku dziecięcego*. Warszawa, WSiP.
- PRZETACZNIK-GIEROWSKA M., TYSZKOWA M., 1996: *Psychologia rozwoju człowieka*. T. 1. Warszawa, PWN.
- PRZETACZNIK-GIEROWSKA M., TYSZKOWA M., 2002: *Psychologia rozwoju człowieka*. T. 1, 2. Warszawa, PWN.
- PRZETACZNIK-GIEROWSKA M., WŁODARSKI M., 1998: *Psychologia wychowawcza*. T. 1, 2. Warszawa, PWN.
- PRZETACZNIK-GIEROWSKA M., 1988: *Stadia psychicznego rozwoju człowieka*. W: TYSZKOWA M., red.: *Rozwój psychiczny człowieka w ciągu życia. Zagadnienia teoretyczne i metodologiczne*. Warszawa, PWN.
- PRZYSZCZYPKOWSKI K., SOLARCZYK-AMBROZIK E., 1995: *Zmiana społeczna a kompetencje edukacyjne dorosłych*. Koszalin, Bałtycka Wyższa Szkoła Humanistyczna.
- PRZYSZCZYPKOWSKI K., 1999: *Edukacja dla demokracji. Strategie zmian a kompetencje obywatelskie*. Toruń—Poznań, Wyd. „Edytor”.
- PUTNAM R., 1995: *Demokracja w działaniu*. Kraków, Wyd. „Znak”.
- RADWIŁOWICZ M.R., 1991: *Metoda zadaniowo-sytuacyjna w nauczaniu początkowym*. Warszawa, WSiP.
- RADZIEWICZ J., 1992: *Edukacja alternatywna*. Warszawa, WSiP.
- RADZIEWICZ J., 1986: *Wychowawca i jego klasa*. Warszawa, Młodzieżowa Agencja Wyd.
- RADZIEWICZ-WINNICKI A., 1979: *Identyfikacja z zawodem, grupą roboczą i zakładem pracy*. Katowice, Wyd. „Śląsk”.
- RADZIEWICZ-WINNICKI A., 1995: *Modernizacja niedostrzegalnych obszarów rodzimej edukacji*. Katowice, Wyd. „Śląsk”.
- RADZIEWICZ-WINNICKI A., ed., 2001: *Educational Strategies in Post-Communist Poland. Curriculum Research and Curriculum Politics (Chosen Conceptions)*. Katowice, Wyd. UŚ.
- RADZIEWICZ-WINNICKI A., 1998: *Tradition and Reality in Education Ethnography of Post-Communist Poland*. Frankfurt am Men, Peter Lang.
- RADZIEWICZ-WINNICKI A., 2001: *Problematyka elit intelektualnych w rodzimej pedagogice w okresie globalizacji kulturowe. Referat wygłoszony podczas obrad plenarnych międzynarodowej konferencji naukowej: „Szkoła szanse i zagrożenia w dobie globalizacji”*. Cieszyń. Maszynopis.
- RADZIEWICZ-WINNICKI A., 2004: *Spółeczeństwo w trakcie zmiany społecznej. Rozważania z zakresu pedagogiki społecznej i socjologii transformacji*. Gdańsk, GWP.

- RADZIEWICZ-WINNICKI A., red., 1993: *Współcześni socjologowie o wychowaniu (zarys wybranych koncepcji)*. Katowice, Wyd. UŚ.
- RADZIEWICZ-WINNICKI A. przy współudziale E. BIELSKIEJ, red., 2002: *Edukacja a życie codzienne*. T. 1—2, Katowice, Wyd. UŚ.
- RADZIEWICZ-WINNICKI A., WILK T., eds., 2006: *Education for Tomorrow in the New Polish Order: Images of the Post-monocentric Global Society*. "The New Educational Review". Toruń, Wyd. Adam Marszałek.
- RATAJCZAK Z., red., 1992: *Podmiotowość człowieka*. Katowice, Wyd. UŚ.
- RATAJCZAK Z., red., 2000: *Wpływ społeczny: badania i praktyka*. Warszawa, Instytut Psychologii PAN.
- Regionalizacja Polski — przestrzenne aspekty strategii rozwoju*, 1993. „Samorząd Terytorialny”, nr 6.
- REBER A.S., 2002: *Słownik psychologii*. Red. nauk. I. KURCZ, K. SKARZYŃSKA. Warszawa, Wyd. Naukowe.
- RETTER H., 2004: *Komunikacja codzienna w pedagogice*. Tłum. M. PIĄTKOWSKA-WOJDAK. Gdańsk, GWP.
- REYKOWSKI J., SKARZYŃSKA K., ZIÓLKOWSKI M., red., 1990: *Orientacje społeczne jako element mentalności*. Poznań, Wyd. „Nakom”.
- REYKOWSKI J., 1986: *Młodzież w perspektywie psychologicznej*. „Polska Młodzież”, nr 1.
- REYKOWSKI J., 1992: *Procesy emocjonalne. Motywacja. Osobowość*. W: TOMASZEWSKI T., red.: *Psychologia ogólna*. Warszawa, PWN.
- REYKOWSKI J., 1970: *Z zagadnień psychologii motywacji*. Warszawa, PZWS.
- REYKOWSKI J., 1977: *Z zagadnień psychologii motywacji*. Warszawa, WSiP.
- RICOEUR P., 1992: *Tożsamość osobowa*. W: RICOEUR P.: *Filozofia osoby*. Tłum M. FRANKIEWICZ. Kraków, Wyd. Naukowe PAT.
- RIEGL K.F., 1975: *Toward a Dialectical Theory of Development*. „Human Development”, Vol. 18.
- RIESMAN D., GLASER N., DENNEY R., 1971: *Samotny tłum*. Tłum. J. STRZELECKI. Warszawa, PWN.
- ROBERTSON R., 1995: *Glocalization: Time-Space and Homogeneity and Heterogeneity*. In: FEATHERSTONE M., LASH S., ROBERTSON R., eds.: *Global Modernities*. London, Newbury Park, CA Sage.
- Rocznik Statystyczny Województw*. 2004, Warszawa, GUS.
- Rocznik Statystyczny Województw*. 2005, Warszawa, GUS.
- ROGAŁA S., 2000.: *Przymus w świadomości młodzieży. Rodzina i szkoła wobec przymusu i swobody*. Opole, Wyd. UO.
- ROKKAN S., 1975: *Dimensions of State Formation and Nation-Building: A Possible Paradigm or Research on Variations within Europe*. In: TILLY Ch., ed.: *The Formation of National States in Western Europe*. Princeton, Princeton University Press.
- RORTY R., 1993: *Edukacja w wyzwaniu postnowoczesności*. W: KWIECIŃSKI Z., WITKOWSKI L., red., 1993: *Spory o edukację. Dylematy i kontrowersje we współczesnych pedagogiach*. Warszawa, IBE.
- RÓŻAŃSKA A., 2002: *Działalność edukacyjna Śląskiego Kościoła Ewangelickiego Augsburskiego Wyznania na Zaolziu*. Cieszyn, Wyd. Śląski Kościół Ewangelicki Augsburskiego Wyznania.
- RUBACHA K., 1993a: *Problematyka samorealizacji w koncepcjach filozoficznych*. W: GÓRNIIEWICZ J., RUBACHA K., red.: *Samorealizacja a uzdolnienia twórcze młodzieży. Przegląd koncepcji i studium empiryczne*. Toruń, Wyd. UMK, s. 7—18.
- RUBACHA K., 1993b: *Psychologiczne koncepcje samorealizacji*. W: GÓRNIIEWICZ J., RUBACHA K., red.: *Samorealizacja a uzdolnienia twórcze młodzieży. Przegląd koncepcji i studium empiryczne*. Toruń, Wyd. UMK.
- RUBACHA K., 1997: *Wokół szkoły i edukacji. Syntezy i refleksje*. Toruń, Wyd. A. Marszałek.
- RUBACHA K., 2000: *Pełnienie roli nauczyciela a realizacja zadań rozwojowych w okresie wczesnej dorosłości*. Toruń, Wyd. UMK.

- RUBACHA K., 2003a: *Edukacja jako przedmiot pedagogiki i jej subdyscyplin*. W: KWIECIŃSKI Z., ŚLIWERSKI B., red.: *Pedagogika. Podręcznik akademicki*. T. 1. Warszawa, PWN.
- RUBACHA K., 2003b: *Metody zbierania danych w badaniach pedagogicznych*. W: KWIECIŃSKI Z., ŚLIWERSKI B., red.: *Pedagogika. Podręcznik akademicki*. T. 1. Warszawa, PWN.
- RUBACHA K., 2004a: *Nowe kategorie pojęciowe współczesnej teorii wychowania*. W: KWIECIŃSKI Z., ŚLIWERSKI B., red.: *Pedagogika. Podręcznik akademicki*. T. 2. Warszawa, PWN.
- RUBACHA K., 2004b: *Metodologiczne kryteria doboru metod zbierania danych w badaniach pedagogicznych*. W: LEWOWICKI T., red.: *Pedagogika we współczesnym dyskursie humanistycznym*. Warszawa—Kraków, Oficyna Wyd. „Impuls”.
- RUBINSZTEJN S.L., 1964: *Podstawy psychologii ogólnej*. Warszawa, KiW.
- RUSEK H., 1997: *Kulturowe wzory życia polskich rodzin na Zaolziu a asymilacja*. Katowice, Wyd. UŚ.
- RUTKOWIAK J., 1990: *Kryzys pedagogiki a kryzys wychowania postrzegany przez pryzmat nauczycielskiej odpowiedzialności wychowawczej*. W: KWIECIŃSKI Z., WITKOWSKI L., red.: *Ku pedagogii pogranicza*. Toruń, Wyd. UMK.
- RUTKOWIAK J., 1995: „Pulsujące kategorie” jako wyznacznik mapy odmian myślenia o edukacji. W: RUTKOWIAK J., red.: *Odmiany myślenia o edukacji*. Kraków, Oficyna Wyd. „Impuls”.
- RYBICKI P., 1938: *O badaniu socjograficznym Śląska*. Katowice, NK.
- RYKIEL Z., 1997: *Relacje centrum — peryferie w Polsce w czasie transformacji ustrojowej*. W: Kukliński A., red.: *Problematyka przestrzeni europejskiej*. Europejski Instytut Rozwoju Regionalnego i Lokalnego. Warszawa, Wyd. UW.
- RYLKE H., 1999: *Pokolenie zmian: czego boją się dorośli?* Warszawa, WSiP.
- RYLKE H., KLIMOWICZ G., 1992: *Szkoła dla ucznia*. Warszawa, WSiP.
- SADOWSKI A., 1992: *Pogranicze. Zarys problematyki*. „Pogranicze. Studia Społeczne”. T. 1. Białystok, Wyd. UW, Filia w Białymstoku.
- SADOWSKI A., 1999: *Sterowanie wielokulturowością. Dotychczasowe doświadczenia i kierunki przemian*. W: NIKITOROWICZ J., SOBECKI M., red.: *Edukacja międzykulturowa w wymiarze instytucjonalnym*. Białystok, Wyd. „Trans Humana”.
- SADOWSKI A., 2004: *Polska regionalna: od regionów naturalnych do konstruowanych. Referat wygłoszony na konferencji: „Region — Tożsamość — Edukacja”, Augustów 7—9 czerwca 2004 r.* Zakład Edukacji Międzykulturowej, Uniwersytet w Białymstoku.
- SADOWSKI A., CZERNAWSKA M., 1999: *Tożsamość Polaków na pograniczach*. Białystok, Wyd. Uniwersytetu w Białymstoku.
- SAPIR E., 1978: *Kultura, język, osobowość*. Warszawa, PIW.
- SAWISZ A., 1989: *Szkoła a system społeczny. Wokół problematyki „nowej socjologii oświaty”*. Warszawa, WSiP.
- SCHAFER H.R., [1992], 1992: *Epizody wspólnego zaangażowania jako kontekst rozwoju poznawczego*. W: BRZEZIŃSKA A., LUTOMSKI G., red.: *Dziecko w świecie ludzi i przedmiotów*. Poznań, Wyd. Zysk i S-ka.
- SCHAFER H.R., 1994: *Wzajemność kontroli we wczesnym dzieciństwie*. W: BRZEZIŃSKA A., LUTOMSKI G., red.: *Dziecko w świecie ludzi i przedmiotów*. Poznań, Wyd. Zysk i S-ka.
- SCHOENEBECK H., 1994: *Antypedagogika: być i wspierać zamiast wychowywać*. Warszawa, Wyd. J. Santorski.
- SCHULZ R., 1990: *Elementy pedagogicznego obrazu wychowania*. „Edukacja”, nr 1.
- SCHULZ R., 1992: *Szkoła — instytucja — system — rozwój*. Toruń, Wyd. „Edytor”.
- SCHULZ R., 1993: *Szkoła jako organizacja*. Toruń, Wyd. UMK.
- SCHULZ R., 1996: *Antropologiczne podstawy wychowania*. Warszawa, Wyd. „Żak”.
- SCHWEDER R., 1995: *Cultural Psychology: What is it?* In: RULE GOLDBERGER N., BENNET VEROFF J., eds.: *The Culture and Psychology Reader*. New York—London, New York University Press.
- SEK H., 1991: *Społeczna psychologia kliniczna*. Warszawa, PWN.

- SHAPIRO S., 1993: *O publicznym dyskursie edukacyjnym w USA (1970—1990)*. W: KWIECIŃSKI Z., red.: *Nieobecne dyskursy*. Cz. 3. „Studia Kulturowe i Edukacyjne”. Toruń, Wyd. UMK.
- SHAUGHNESSY J.J., ZECHMEISTER E.B., ZECHMEISTER J.S., 2002: *Metody badawcze w psychologii*. Tłum. M. RUCIŃSKA. Gdańsk, GWP.
- SHILS E.A., ed., 1975: *Center and Periphery. Study in Macro sociology*. Chicago, University of Chicago Press.
- SIEK S., 1983: *Wybrane metody badania osobowości*. Warszawa, Akademia Teologii Katolickiej.
- SIERECKA-NOWAKOWSKA B., 1997: *Łęczyca — Sieradz — Piotrków — Łódź, czyli region łódzki*. W: WYSOCKA E., KONOPKA M., red.: *Polskie regiony. Podstawy kulturowe regionalizacji Polski*. Ciechanów, Krajowa Rada Regionalnych Towarzystw Kultury.
- SIMMEL G., 1956: *Conflict*. Tłum. K.H., WOLFF. In: *Conflict: The Web of Group Affiliation*. Glencoe III, Free Press.
- SIMMEL G., 1975: *Socjologia*. Tłum. M. ŁUKASIEWICZ. Wstępem opatrzył S. NOWAK. Warszawa, PWN.
- SIMMEL G., 1980: *Filozofia mody*. W: MAGALA S.: *Simmel*. Warszawa, WP, Seria „Myśli i ludzie”.
- SIMMEL G., 2005: *Struktury proste. Liczba elementów jako jedyny wyznacznik ich wzajemnych stosunków*. W: SZTOMPKA P., KUCIA M., red.: *Socjologia. Lektury*. Kraków, Wyd. „Znak”.
- SKINNER B.F., 1953: *Science and Human Behavior*. New York, Macmillan.
- SKORNY Z., 1990: *Wartości a wychowanie*. „Edukacja. Studia. Badania. Innowacje”, nr 2.
- SMOLEŃSKA Z., red., 1993: *Badania nad rozwojem w okresie dorastania*. Warszawa, Wyd. Instytutu Psychologii PAN.
- SMOLEŃSKA Z., 1988: *Cele życiowe młodzieży a cele życiowe rodziców*. „Psychologia Wychowawcza”, 31 (2).
- SMOLICZ J.J., 1990: *Kultura i nauczanie w społeczeństwie wieloetnicznym*. Tłum. E. GRAB-
CZAK-RYSZKA. Warszawa, PWN.
- SOŃICKI K., 1967: *Istota i cel wychowania*. Warszawa, NK.
- SOWELL T., 1996: *Amerykańskie szkolnictwo od wewnątrz: upadek, oszustwo, dogmaty*. Rzeszów, Wyd. WSP.
- SOWIŃSKA H., 1974: *Klasa szkolna jako zespół wychowawczy*. Warszawa, WSiP.
- SOWIŃSKA H., 1987: *Dynamika przemian klas szkolnych*. Poznań, Wyd. UAM.
- SOWIŃSKA H., red., 1990: *Podmiotowe aspekty życia szkolnego. Raport nr 7: Kształcenie, wychowanie i opieka w obliczu przemian*. Poznań, Ośrodek Analiz Społeczno-Gospodarczych „Wektory Gospodarki”.
- SPECK O., 2005: *Być nauczycielem. Trudności wychowawcze w czasie zmian społeczno-kulturowych*. Tłum. E. CIEŚLIK. Gdańsk, GWP.
- STANIK J.M., 2005: *Warunki opiekuńczo-wychowawcze w rodzinie, radzenie sobie z wymaganiami szkolnymi a stopień ryzyka przestępczości nieletnich*. W: STANIK J.M., red.: *Przestępczość nieletnich. Aspekty psychologiczne i prawne*. Katowice, Wyd. UŚ.
- STASZCZAK Z., 1991: *Pogranicze polsko-niemieckie*. W: SIMONIDES D., red.: *Kultura ludowa śląskiej ludności rodzimej*. Wrocław—Warszawa. Oficyna Wyd. „Wolumen”.
- STAWICKI H., PAJAK J.Z., 1997: *Ziemia Sandomierska*. W: WYSOCKA E., KONOPKA M., red.: *Polskie regiony. Podstawy kulturowe regionalizacji Polski*. Ciechanów, Krajowa Rada Regionalnych Towarzystw Kultury.
- STEWART J., 2002: *Komunikacja interpersonalna: kontakt między osobami*. W: STEWART J., red.: *Mosty zamiast murów. O komunikowaniu się między ludźmi*. Warszawa, PWN.
- STOCHMIAŁEK J., 1998: *Pomoc pedagogiczna wobec kryzysów życiowych*. W: STOCHMIAŁEK J., red.: *Pedagogika wobec kryzysów życiowych*. Warszawa—Radom, Instytut Technologii Eksploatacji.
- STRASZEWICZ L., 1967: *Województwo łódzkie. Zarys geograficzno-ekonomiczny*. Warszawa, PWN.
- STRAŚ-ROMANOWSKA M., 1999: *Rozwój osobowy. Próba konceptualizacji problemu w nawiązaniu do psychologii life-span*. „Forum Psychologiczne”, nr 4.
- STRÓŻEWSKI W., 1981: *O byciu sobą*. W: STRÓŻEWSKI W.: *Istnienie i wartość*. Kraków, Wyd. „Znak”.

- STRÓŻEWSKI W., 1992: *O urzeczywistnianiu wartości*. W: STRÓŻEWSKI W.: *W kręgu wartości*. Kraków, Wyd. „Znak”.
- STRYKOWSKA M., 1992: *Psychologiczne mechanizmy zawodowego funkcjonowania kobiet*. Poznań, Wyd. Naukowe UAM.
- STRYKOWSKA M., 1993: *Psychologiczne koncepcje męskości i kobiecości*. „Człowiek i Społeczeństwo”. T. 10. Poznań, Wydział Nauk Społecznych UAM.
- SUCHODOLSKA J., 2003: *Edukacyjne, społeczno-kulturowe i gospodarcze uwarunkowania tożsamości młodzieży pogranicza polsko-czeskiego*. Opole [niepublikowana praca doktorska napisana pod kierunkiem T. Lewowickiego].
- SUCHODOLSKI B., 1937: *Uspołecznienie kultury*. Warszawa, Wyd. „Rój”.
- SUCHODOLSKI B., 1958: *O pedagogikę na miarę naszych czasów*. Warszawa, KiW.
- SUCHODOLSKI B., 1968: *Wychowanie dla przyszłości*. Warszawa, PWN.
- SUCHODOLSKI B., 1970: *Trzy pedagogiki*. Warszawa, NK.
- SUCHODOLSKI B., 1987: *Wychowanie i strategia życia*. Warszawa, WSiP.
- SUCHODOLSKI B., 1990: *Wychowanie mimo wszystko*. Warszawa, WSiP.
- SUCHODOLSKI B., 1993: *Pedagogika*. W: POMYKAŁO W., red.: *Encyklopedia pedagogiczna*. Warszawa, Fundacja „Innowacja”.
- SUCHODOLSKI B., 2003: *Edukacja permanentna rozdroża i nadzieje*. Tłum. I. WOJNAR. Warszawa, Towarzystwo Wolnej Wszechnicy Polskiej.
- SUPIŃSKA J., 1991: *Dylematy polityki społecznej*. Warszawa, Instytut Polityki Społecznej UW.
- SZCZEPAŃSKI J., 1970: *Elementarne pojęcia socjologii*. Warszawa, PWN.
- SZCZEPAŃSKI J., 1972: *Elementarne pojęcia socjologii*. Warszawa, PWN.
- SZCZEPAŃSKI J., 1976: *Działania społeczne*. W: CZAPÓW C., wybór i wstęp: *Kształtowanie motywacji i postaw. Socjologiczne problemy działalności ideowo-wychowawczej*. Warszawa, KiW.
- SZCZEPAŃSKI J., 1978: *Indywidualność i twórczość*. „Studia Filozoficzne”, nr 11.
- SZCZEPAŃSKI J., 1979: *Elementarne pojęcia socjologii*. Warszawa, PWN.
- SZCZEPAŃSKI J., 1981: *Konsumpcja a rozwój człowieka. Wstęp do antropologicznej teorii konsumpcji*. Warszawa, PWE.
- SZCZEPAŃSKI J., 1988: *O indywidualności*. Warszawa, IW Zw. Zaw.
- SZCZEPAŃSKI J., 1989: *Społeczne uwarunkowania rozwoju oświaty*. Warszawa, WSiP.
- SZCZEPAŃSKI M.S., 1991: *System światowy: między zacofaniem i rozwojem. (Międzynarodowa debata nad rozwojem społecznym — próba syntezy)*. „Studia Socjologiczne”, nr 3—4.
- SZCZEPAŃSKI M.S., 1999: *Region pogranicza kulturowego w perspektywie socjologicznej*. W: BUKOWSKA-FLOREŃSKA I., red.: *Studia etnologiczne i antropologiczne*. T. 2: *Kultury regionalne i pogranicza kulturowe a świadomość etniczna*. Katowice, Wyd. UŚ.
- SZCZUKIEWICZ P., 1998: *Rozwój psychospołeczny a tożsamość*. Lublin, Wyd. UMCS.
- SZCZUREK-BORUTA A., 1998: *Transmisja dziedzictwa kulturowego w rodzinie*. W: LEWOWICKI T., OGRODZKA-MAZUR E., red.: *Problemy pogranicza i edukacja*. Cieszyń, Wyd. UŚ, Filia w Cieszynie.
- SZCZUREK-BORUTA A., 2000: *Oddziaływania socjalizacyjno-wychowawcze w rodzinie w zróżnicowanym środowisku Pogranicza*. W: LEWOWICKI T., SUCHODOLSKA J., red.: *Rodzina wychowanie wielokulturowość*. Cieszyń, Wyd. UŚ, Filia w Cieszynie.
- SZCZUREK-BORUTA A., 2001a: *Percepcja „innego” ucznia przez nauczyciela żyjącego i pracującego w warunkach wielokulturowości*. W: JASIŃSKI Z., LEWOWICKI T., red.: *Oświata etniczna w Europie Środkowej*. Opole, Wyd. UO.
- SZCZUREK-BORUTA A., 2001b: *Wybrane wyznaczniki komunikacji międzykulturowej*. W: NIKITOROWICZ J., SOBECKI M., MISIEJUK D., red.: *Kultury tradycyjne a kultura globalna*. Białystok, Wyd. „Trans Humana”.
- SZCZUREK-BORUTA A., 2004: *Potencjał interakcji konfliktowej w edukacji szkolnej na przykładzie realizacji zadań rozwojowych młodzieży pogranicza kulturowego*. W: LEWOWICKI T., URBAN

- J., SZCZYPKA-RUSZ A., red.: *Język, komunikacja i edukacja w społecznościach wielokulturowych*. Cieszyn—Warszawa, Wyd. UŚ, Filia w Cieszynie, WSP ZNP.
- SZCZUREK-BORUTA A., 2005a: *Edukacja szkolna a kształtowanie się tożsamości młodzieży — pedagogiczna wartość antynomii istniejących w społecznej przestrzeni wychowania*. W: LEWOWICKI T., SZCZUREK-BORUTA A., GRABOWSKA B., red.: *Przemiany społeczno-cywilizacyjne i edukacja szkolna — problemy rozwoju indywidualnego i kształtowania się tożsamości*. Kraków, Oficyna Wyd. „Impuls”.
- SZCZUREK-BORUTA A., 2005b: *Od wielokulturowości do międzykulturowości — edukacja i kształtowanie się tożsamości młodzieży żyjącej w społecznościach wielokulturowych*. W: ŠRAJEROVÁ O., red.: *Migrace — Tolerance — Integrace II. Kultivace společnosti prostřednictvím vzdělávání a problémy integrace v současné společnosti*. Opava, Slezský ústav Slezského zemského muzea v Opavě, Informační Kancelář Rady Evropy v Praze.
- SZCZUREK-BORUTA A., 2005c: *Polityka i edukacja — nowe wyzwania i zadania wychowania obywatelskiego*. W: LEWOWICKI T., OGRODZKA-MAZUR E., red.: *Polityka społeczna i oświatowa a edukacja międzykulturowa*. Cieszyn—Warszawa, Wyd. UŚ, Filia w Cieszynie, WSP ZNP w Warszawie.
- SZCZUREK-BORUTA A., 2006a: *Kształtowanie się tożsamości na bazie „Innego” — kilka tendencji, hipotez i uwag z praktyki edukacji międzykulturowej*. W: LEWOWICKI T., OGRODZKA-MAZUR E., red.: *Z teorii i praktyki edukacji międzykulturowej*. Cieszyn—Warszawa, Wyd. UŚ.
- SZCZUREK-BORUTA A., 2006b: *Kultura — społeczeństwo — jednostka — zaniedbane i zaniechane obszary edukacji szkolnej*. W: KUBINOWSKI D., red.: *Kultura współczesna a wychowanie człowieka*. Lublin, Oficyna Wyd. „Verba”.
- SZCZUREK-BORUTA A., 2006c: *Zadania rozwojowe i edukacja — mocne punkty oparcia w kształtowaniu się tożsamości*. W: BILIŃSKA-SUCHANEK E., red.: *Opór w edukacji — aspekty teoretyczne i praktyczne*. Słupsk, Pomorska Akademia Pedagogiczna.
- SZCZUREK-BORUTA A., 2006d: *Zmiana kontekstu funkcjonowania tożsamości — o przydatności teorii strukturalizacji Anthony’ego Giddensa dla teorii i praktyki edukacji międzykulturowej*. W: LEWOWICKI T., SZCZUREK-BORUTA A., OGRODZKA-MAZUR E., red.: *Teorie i modele badań międzykulturowych*. Cieszyn—Warszawa, Wyd. UŚ, WSP ZNP w Warszawie.
- SZCZUREK-BORUTA A., 2006e: *Procesy identyfikacyjne i kształtowanie się tożsamości jednostki. Studium empiryczne. Z badań młodzieży ze szkół średnich z pogranicza polsko-czeskiego*. W: NIKITOROWICZ J., HALICKI J., MUSZYŃSKA J., red.: *Kultury narodowe na pograniczach*. Białystok, Wyd. „Trans Humana”.
- SZERŁĄG A., 2001: *Ku wielokulturowości. Aksjologiczny sens wychowania w rodzinie na litewskim pograniczu kulturowym*. Kraków, Oficyna Wyd. „Impuls”.
- SZEWCUK W., red., 1979: *Słownik psychologiczny*. Warszawa, KiW.
- SZEWCUK W., 1966: *Psychologia: zarys podręcznikowy*. T. 2. Warszawa, PZWS.
- SZEWCUK W., red., 1998: *Encyklopedia psychologii*. Warszawa, Fundacja „Innowacja”.
- SZKUDLAREK T., 1993a: *Rozwój, edukacja, tragiczność. Konsekwencje formalnego modelu hierarchizacji wartości*. „Forum Oświatowe”, nr 7.
- SZKUDLAREK T., 1993b: *Wiedza i wolność w pedagogice amerykańskiego postmodernizmu*. Kraków, Oficyna Wyd. „Impuls”.
- SZKUDLAREK T., 1995a: *Edukacja w wieloznaczności: perspektywa postmodernistyczna*. W: RUTKOWIAK J., red.: *Odmiany myślenia o edukacji*. Kraków, Oficyna Wyd. „Impuls”.
- SZKUDLAREK T., 1995b: *Wydarzenie, urzeczywistnienie, różnica: edukacyjna autokreacja społeczeństwa. Wstęp*. W: SZKUDLAREK T., red.: *Różnica, tożsamość, edukacja. Szkice z pogranicza*. Kraków, Oficyna Wyd. „Impuls”.
- SZKUDLAREK T., 1997: *Edukacja i tożsamość*. „Kultura i Wiedza”, nr 1/13.
- SZKUDLAREK T., 1999: *Media. Szkic z filozofii i pedagogiki dystansu*. Kraków, Oficyna Wyd. „Impuls”.

- SZKUDLAREK T., 2003a: *Pedagogika krytyczna*. W: KWIECIŃSKI Z., ŚLIWERSKI B., red.: *Pedagogika. Podręcznik akademicki*. T. 1. Warszawa, PWN.
- SZKUDLAREK T., 2003b: *Pedagogika międzykulturowa*. W: KWIECIŃSKI Z., ŚLIWERSKI B., red.: *Pedagogika. Podręcznik akademicki*. T. 1. Warszawa, PWN.
- SZKUDLAREK T., 2004: *Tożsamość a asymetria komunikacyjna w relacjach międzykulturowych*. W: LEWOWICKI T., URBAN J., SZCZYPKA-RUSZ A., red.: *Język, komunikacja i edukacja w społecznościach wielokulturowych*. Cieszyn, Wyd. UŚ, Filia w Cieszynie, WSP ZNP w Warszawie.
- SZKUDLAREK T., 2005: „Koniec pracy” czy koniec zatrudnienia? Edukacja wobec presji światowego rynku. W: KARGUŁOWA A., KWIATKOWSKI S.M., SZKUDLAREK T., red.: *Rynek i kultura neoliberalna a edukacja*. Kraków, Oficyna Wyd. „Impuls”.
- SZKUDLAREK T., red., 1995: *Różnica, tożsamość, edukacja. Szkice z pogranicza*. Kraków, Oficyna Wyd. „Impuls”.
- SZKUDLAREK T., ŚLIWERSKI B., red., 1992: *Wyzwania pedagogiki krytycznej i antypedagogiki*. Kraków, Oficyna Wyd. „Impuls”.
- SZKUDLAREK T., ŚLIWERSKI B., red., 1993: *Wyzwania pedagogiki krytycznej i antypedagogiki*. Kraków, Oficyna Wyd. „Impuls”.
- SZLACHTA J., 1993: *Rozwój regionalny w warunkach transformacji gospodarczej*. Warszawa, Fundacja im. Friedricha Eberta.
- SZMATKA J., 1989: *Małe struktury społeczne*. Warszawa, PWN.
- SZTOMPKA P., 1987: *Czas społeczny, czas biograficzny, czas pedagogiczny*. W: PAŁKA S., wybór i opracowanie: *Szanse naukowego rozwoju pedagogiki*. Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Jagiellońskiego. DCCCXXV. Prace Pedagogiczne, z. 6.
- SZTOMPKA P., 1997: *Kulturowe imponderabilia szybkich zmian społecznych, zaufanie, lojalność, solidarność*. „Studia Socjologiczne”, nr 4.
- SZTOMPKA P., 2000a: *Trauma wielkiej zmiany: Społeczne koszty transformacji*. Warszawa, ISP PAN.
- SZTOMPKA P., 2000b: *Imponderabilia wielkiej zmiany*. Warszawa, PWN.
- SZTOMPKA P., 2002: *Socjologia. Analiza społeczeństwa*. Kraków, Wyd. „Znak”.
- SZTOMPKA P., 2005: *Socjologia zmian społecznych*. Kraków, Wyd. „Znak”.
- SZTOMPKA P., KUCIA M., red., 2005: *Socjologia. Lektury*. Kraków, Wyd. „Znak”.
- SZUMAN S., 1955: *Rola działania w rozwoju umysłowym małego dziecka*. Wrocław, Ossolineum.
- SZYMAŃSKI M.J., 1996: *Selekcyjne funkcje szkolnictwa a struktura społeczna*. Warszawa, IBE.
- SZYMAŃSKI M.J., 1998: *Procesy selekcyjne w szkolnictwie ogólnokształcącym*. Warszawa, PWN.
- SZYMAŃSKI M.J., 2000a: *Młodzież wobec wartości. Próba diagnozy*. Warszawa, IBE.
- SZYMAŃSKI M.J., 2000b: *Studia i szkice z socjologii edukacji*. Warszawa, IBE.
- SZYMAŃSKI M.J., 2002: *Kryzys i zmiana. Studia nad przemianami edukacyjnymi w Polsce w latach dziewięćdziesiątych*. Kraków [Wyd. 1 — 2001], Wyd. Naukowe Akademii Pedagogicznej.
- ŚLESZYŃSKI P., 2003a: *Ekonomiczne uwarunkowania wyników sprawdzianu szóstoklasistów i egzaminu gimnazjalnego przeprowadzonych wiosną 2002 roku*. Ekspertyza wykonana na zlecenie Ministerstwa Edukacji Narodowej i sportu. Warszawa, Instytut Geografii i Przestrzennego Zagospodarowania im. S. Leszczyckiego PAN. [Dokument elektroniczny] tryb dostępu: http://www.igipz.pan.pl/miasto/zbiory/Ekonomiczne_uwarunkowania_sleszynski.pdf. data dostępu: 9.12.2006.
- ŚLESZYŃSKI P., 2003b: *Uwarunkowania zróżnicowań przestrzennych wyników egzaminu gimnazjalnego w 2002 r.* Warszawa, Instytut Geografii i Przestrzennego Zagospodarowania im. S. Leszczyckiego PAN.
- ŚLESZYŃSKI P., 2004: *Ekonomiczne uwarunkowania wyników sprawdzianu szóstoklasistów i egzaminu gimnazjalnego przeprowadzonych w latach 2002—2004*. Opracowanie wykonane na

- zlecenie Ministerstwa Edukacji Narodowej i Sportu. Warszawa, Instytut Geografii i Przestrzennego Zagospodarowania im. S. Leszczyńskiego PAN.
- ŚLIWERSKI B., 1995: *Pedagogika międzykulturowa w Niemczech*. W: SZKUDLAREK T., red.: *Różnica, tożsamość, edukacja. Szkice z pogranicza*. Kraków, Oficyna Wyd. „Impuls”.
- ŚLIWERSKI B., 1998a: *Jak zmienić szkołę? Studia z polityki oświatowej i pedagogiki porównawczej*. Kraków, Oficyna Wyd. „Impuls”.
- ŚLIWERSKI B., 1998b: *Współczesne teorie i nurty wychowania*. Kraków, Oficyna Wyd. „Impuls”.
- ŚLIWERSKI B., 2007a: *Pedagogika dziecka. Studium pąjdocentryzmu*. Gdańsk, GWP.
- ŚLIWERSKI B., 2007b: *Wychowanie. Pojęcie — Znaczenia — Dylematy*. W: DUDZIKOWA M., CZEREPANIAK-WALCZAK M., red.: *Wychowanie. Pojęcia. Procesy. Konteksty*. Gdańsk, GWP.
- ŚLIWERSKI B., red., 1994: *Kontestacje pedagogiczne*. Kraków, Oficyna Wyd. „Impuls”.
- ŚLIWERSKI B., red., 2006a: *Pedagogika. T. 1: Podstawy nauk o wychowaniu*. Gdańsk, GWP.
- ŚLIWERSKI B., red., 2006b: *Pedagogika. T. 2: Pedagogika wobec edukacji, polityki oświatowej i badań naukowych*. Gdańsk, GWP.
- ŚLIWERSKI B., red., 2006c: *Pedagogika. T. 3: Subdyscypliny wiedzy pedagogicznej*. Gdańsk, GWP.
- ŚWIĄTKIEWICZ W., red., 1992: *Wartości a style życia rodzin. Socjologiczne badania rodzin miejskich na Górnym Śląsku*. Katowice, Wyd. UŚ.
- ŚWIDA ZIEMBA H., 1995: *Wartości egzystencjalne młodzieży lat dziewięćdziesiątych*. Warszawa, Instytut Stosowanych Nauk Społecznych UW.
- TAP P., 1979: *L'identification est-elle une alienation de l'identité*. In: TAP P., ed., *Identité individuelle et personnalisation*. Toulouse, Edition Privat.
- TAYLOR C., 1992: *The Politics of Recognition*. In: GUTMAN A., ed.: *Multiculturalism and "The Politics of Recognition"*. Princeton, Princeton University Press.
- TAYLOR C., 1995: *Źródła współczesnej tożsamości*. W: *Tożsamość w czasach zmiany. Rozmowy w Castel Gandolfo*. Oprac. i przedmowa K. MICHALSKI. Kraków, Wyd. „Znak”.
- TAYLOR C., 1996: *Eryka autentyczności*. Tłum. A. PAWELEC. Kraków, Wyd. „Znak”.
- TAYLOR C., 2001: *Źródła podmiotowości. Narodziny tożsamości nowoczesnej*. Tłum. M. GRUSZCZYŃSKI i in. Warszawa, PWN.
- TCHORZEWSKI A., red., 1997: *Wychowanie w kontekście teoretycznym*. Bydgoszcz, Wyd. WSP.
- THOMAS R.M., ed., 1990: *The Encyclopedia of Human Development and Education. Theory, Research, and Studies*. Santa Barbara, University of California USA.
- TILLMANN K.J., 1996: *Teorie socjalizacji. Społeczność, instytucja, upodmiotowienie*. Warszawa, PWN.
- TISCHNER J., 1980: *Bezdroża spotkań*. „Analecta Cracoviensia”. T. 12.
- TOFFLER A., 1986: *Trzecia fala*. Tłum. E. WOYDYŁO. Warszawa, Wyd. PIW.
- TOMASZEWSKI T., 1963: *Wstęp do psychologii*. Warszawa, PWN.
- TOMASZEWSKI T., 1966: *Aktywność człowieka*. W: MARUSZEWSKI M., REYKOWSKI J., TOMASZEWSKI T.: *Psychologia jako nauka o człowieku*. Warszawa, KiW.
- TOMASZEWSKI T., 1970: *Z pogranicza psychologii i pedagogiki*. Warszawa, PZWS.
- TOMASZEWSKI T., 1971: *Wstęp do psychologii*. Warszawa, PWN.
- TOMASZEWSKI T., 1984: *Ślady i wzorce*. Warszawa, WSiP.
- TOMASZEWSKI T., red., 1975: *Psychologia*. Warszawa, PWN.
- TOMASZEWSKI T., red., 1977: *Psychologia*. Warszawa, WSiP.
- TOMASZEWSKI T., red., 1978: *Psychologia*. Warszawa, PWN.
- TOMASZEWSKI T., red., 1982: *Psychologia*. Warszawa, PWN.
- TOMASZEWSKI T., red., 1995: *Psychologia ogólna*. Warszawa, PWN.
- TOPORKIEWICZ R., 1986: *Socjologia wychowania*. Warszawa, Inst. Wyd. Zw. Zaw.
- TREMPAŁA J., 1995: *Zdarzenie jako kategoria analizy zachowania i rozwoju człowieka. Głos w debacie nad interakcyjnością*. „Kwartalnik Polskiej Psychologii Rozwojowej”, nr 3.
- TREMPAŁA J., 2000: *Modele rozwoju psychicznego. Czas i zmiana*. Bydgoszcz, Wyd. Uczelniane Akademii Bydgoskiej.

- TRIANDIS H.C., 1991: *Psychologia międzykulturowa: rozwój i dokonania*. Tłum. A. BAŃKA. „Przegląd Psychologiczny”, T. XXXIV, nr 1.
- TRYON C., LILIENTHAL J., 1950: *Developmental Tasks: The Concept and its Importance*. In: *Fostering Mental Health in Our Schools*. Association for Supervision and Curriculum Development. Washington, DC.
- TURNER J.H., 1985: *Struktura teorii socjologicznej*. Warszawa, PWN.
- TURNER J.H., 1998a: *Socjologia. Koncepcje i ich zastosowanie*. Poznań 1998, Wyd. Zysk i S-ka.
- TURNER J.H., 1998b: *Socjologiczne koncepcje i ich zastosowania*. Poznań, Wyd. „Znak”.
- TURNER J.S., HELMS D.B., 1999: *Rozwój człowieka*. Warszawa, WSiP.
- TUROS L., red., 1997: *Pedagogika ogólna i subdyscypliny*. Cz. 1. Siedlce, WSR w Siedlcach.
- TUROWSKI J., 1994: *Socjologia. Wielkie struktury społeczne*. Lublin, Wyd. KUL.
- TUROWSKI J., 2000: *Socjologia: małe struktury społeczne*. Lublin, Wyd. KUL.
- TYSZKA Z., 1988: *Z metodologii badań socjologicznych nad rodziną*. Bydgoszcz, Wyd. „Pomocze”.
- TYSZKOWA M., 1984: *Kultura symboliczna, wartości i rozwój jednostki*. W: TYSZKOWA M., ŻURAKOWSKI B., red.: *Wartości w świecie dziecka i sztuki dla dziecka*. Warszawa—Poznań, PWN.
- TYSZKOWA M., 1986: *Cykl życia rodziny a rozwój indywidualny*. W: ZIEMSKA M., red.: *Společne konsekwence integracji i dezintegracji rodziny*. T. 2. Warszawa, TW WP.
- TYSZKOWA M., 1988a: *Rozwój psychiczny człowieka w ciągu życia. Zagadnienia teoretyczne i metodologiczne*. Warszawa, PWN.
- TYSZKOWA M., 1988b: *Rozwój psychiczny jednostki jako proces strukturalizacji i restrukturalizacji doświadczenia*. W: TYSZKOWA M., red.: *Rozwój psychiczny człowieka w ciągu życia. Zagadnienia teoretyczne i metodologiczne*. Warszawa, PWN.
- TYSZKOWA M., 1993: *Zadania rozwojowe*. W: POMYKAŁO W., red.: *Encyklopedia pedagogiczna*. Warszawa, Fundacja „Innowacja”.
- URBANIAK-ZAJĄC D., PIEKARSKI J., red., 2001: *Jakościowe orientacje w badaniach pedagogicznych. Studia i materiały*. Łódź, Wyd. UŁ.
- URBANIAK-ZAJĄC D., 2006: *W poszukiwaniu kryteriów oceny badań jakościowych*. W: KUBINOWSKI D., NOWAK M., red.: *Metodologia pedagogiki zorientowanej humanistycznie*. Kraków, Oficyna Wyd. „Impuls”.
- VEBLEN T., 1971: *Teoria klasy próżniaczej*. Warszawa, PWN.
- VYGOTSKY L.S., 1978: *Mind in Society*. Cambridge, Mass.: M.I.T. Press.
- WADSWORTH B., 1998: *Teoria Piageta. Poznawczy i emocjonalny rozwój dziecka*. Warszawa, WSiP.
- WATERS M., 1995: *Globalization*. London, Routledge.
- WEIGL B., MALISZKIEWICZ B., red., 1998: *Inni to także my. Mniejszości narodowe w Polsce: Białorusini, Cyganie, Litwini, Niemcy, Ukraińcy, Żydzi. Program edukacji wielokulturowej w szkole podstawowej*. Gdańsk, GWP.
- WĘCŁAWOWICZ G., 2002: *Przestrzeń i społeczeństwo współczesnej Polski*. Warszawa, PWN.
- WĘCŁAWOWICZ G. i in., 2003: *Aktualizacja raportu o stanie zagospodarowania przestrzennego kraju*. Warszawa, Instytut Geografii i Przestrzennego Zagospodarowania im. S. Leszczyńskiego PAN.
- WILK T., 2003: *Edukacja, wartości i style życia reprezentowane przez współczesną młodzież w Polsce w odmiennych regionach gospodarczych*. Kraków, Oficyna Wyd. „Impuls”.
- WILLIAMS J.M., BURLEW L.D., 1995: *Dealing with catastrophic injury: A developmental perspective on life care planning*. In: MAYER L.L., ed.: *Professional Issues: Assessment Expert Testimony, and Catastrophic Injury*. Monograph No. 3. Topeka, KS, American Board of Vocation Experts.
- WILLIS P., 1977: *Learning to Labour. How Working Class Kids Get Working Class Jobs*. New York, Columbia University Press.

- WINCŁAWSKI W., 1978: *Spółeczno-wychowawcze poglądy Floriana Znanieckiego i jego socjologia*. „Socjologia Wychowania”, z. 3. Toruń, AUNC.
- WINIARSKI M., 1970: *Czynniki warunkujące pozycję ucznia w zespole klasowym*. „Kwartalnik Pedagogiczny”, nr 2.
- WITEK S., 1988: *System wartości preferowanych przez uczniów szkół średnich*. „Nowa Szkoła”, nr 4.
- WITKOWSKI L., 1986: *Edukacja (dla) nowej formacji*. „Socjologia Wychowania”, z. 166. Toruń, AUNC.
- WITKOWSKI L., 1988a: *O dramacie kształtowania się tożsamości młodego Polaka. Referat wygłoszony na konferencji „Kultura jako czynnik rozwoju cywilizacji humanistycznej”*. Jabłonna 15—17.12.1988. Warszawa, PAN.
- WITKOWSKI L., 1988b: *Tożsamość i zmiana. (Wstęp do epistemologicznej analizy kontekstów edukacyjnych)*. Toruń, Wyd. UMK.
- WITKOWSKI L., 1989a: *Rozwój i tożsamość w cyklu życia. Studium koncepcji E.H. Eriksona*. Toruń, Wyd. UMK.
- WITKOWSKI L., 1989b: *O problemie tożsamości w cyklu życia człowieka*. „Oświata i Wychowanie”, nr 12.
- WITKOWSKI L., 1990: *Przekroje analityczne kwestii edukacyjnej, dyskusja społeczno-krytyczna*. W: KWIECIŃSKI Z., WITKOWSKI L., red.: *Ku pedagogii pogranicza*. Toruń, Wyd. UMK.
- WITKOWSKI L., 1994: *Ambiwalencja jako kategoria dla socjologii edukacji*. W: BRZEZIŃSKI J., WITKOWSKI L., red.: *Edukacja wobec zmiany społecznej*. Poznań—Toruń, Wyd. „Edytor”.
- WITKOWSKI L., 1995: *Cztery estetyki sytuacji edukacyjnych (w stronę pedagogiki ambiwalencji)*. W: LEWOWICKI T., red.: *Dylematy metodologiczne pedagogiki*. Warszawa—Cieszyn, Wydział Pedagogiczny UW, Instytut Pedagogiki UŚ, Filia w Cieszynie.
- WITKOWSKI L., 1998a: *Ambiwalencja jako kategoria dla socjologii edukacji*. W: WITKOWSKI L.: *Edukacja wobec sporów o (po)nowoczesność*. Warszawa, IBE.
- WITKOWSKI L., 1998b: *Kwadratura aksjologicznego AIDS w pedagogice*. W: WITKOWSKI L.: *Edukacja wobec sporów o (po)nowoczesność*. Warszawa, IBE.
- WITKOWSKI L., 1998c: *Edukacja wobec sporów o (po)nowoczesność*. Warszawa, IBE.
- WITKOWSKI L., 2000a: *Edukacja i humanistyka. Nowe konteksty humanistyczne dla nowoczesnych nauczycieli*. Warszawa, IBE.
- WITKOWSKI L., 2000b: *Rozwój i tożsamość cyklu życia. Studium koncepcji Erika H. Eriksona*. Toruń, Wyd. WIT-GRAF.
- WITKOWSKI L., 2000c: *Uniwersalizm pogranicza. O semiotyce kultury Michała Bachtina w kontekście edukacji*. [Pierwsze wydanie — 1991] Toruń, Wyd. A. Marszałek.
- WITKOWSKI L., 2001a: *Dwoistość w pedagogice B. Suchodolskiego (z aneksem o Sergiuszu Hesse-nie)*. Toruń, Wyd. WIT-GRAF.
- WITKOWSKI L., 2001b: *Ambiwalencje w kulturze jako wyzwania dla pedagogiki ogólnej*. W: BOGAJ A., red.: *Rozwój pedagogiki ogólnej. Inspiracje i ograniczenia kulturowe oraz poznawcze*. Warszawa—Kielce, Akademia Świętokrzyska im. Jana Kochanowskiego w Kielcach.
- WITKOWSKI L., 2002: *Rozwój i tożsamość cyklu życia. Studium koncepcji Erika H. Eriksona*. Toruń, Wyd. WIT-GRAF.
- WITKOWSKI L., 2004: *W poszukiwaniu nowoczesnej formacji intelektualnej w polskiej pedagogice*. W: LEWOWICKI T., red.: *Pedagogika we współczesnym dyskursie humanistycznym*. Warszawa—Kraków, Oficyna Wyd. „Impuls”.
- WOJCISZKE B., 2002: *Człowiek wśród ludzi. Zarys psychologii społecznej*. Warszawa, Wyd. Naukowe „Scholar”.
- WOJNAR I., 1996: *Aktualne procesy edukacji i kultury w Polsce i na świecie*. W: WOJNAR I., KUBIN J., red.: *Edukacja wobec wyzwań XXI wieku*. Warszawa, Dom Wyd. „Elipsa”.
- WOJTYŁA K., 1969: *Osoba i czyn*. Kraków, Polskie Towarzystwo Teologiczne.
- WOJTYŁA K., 1988: *Podmiotowość i to, co nieredukowalne w człowieku*. „Ethos”, nr 2/3.

- WOLFF-POWĘSKA A., 1997: *Kryzys tożsamości w krajach Europy Środkowej w okresie tożsamości*. „Przegląd Zachodni”, nr 4.
- WOŁOSZYN S., 1998: *Bogdana Nawroczyńskiego filozofia i pedagogika kultury*. W: WOŁOSZYN S., wybór i oprac.: *Myśl pedagogiczna w XX stuleciu*. T. 3: *Księga druga. Źródła do dziejów wychowania i myśli pedagogicznej*. Kielce, Dom Wyd. „Strzelec”.
- WOŁOSZYN S., 1995: *Nowe Wychowanie i współczesna alternatywy wychowawcze jako inspiracje dla praktyki edukacyjnej*. W: RUTKOWIAK J., red.: *Odmiany myślenia o edukacji*. Kraków, Oficyna Wyd. „Impuls”.
- WOŹNIAK R.B., 1979: *Struktury społeczności małych miast (studium socjologiczne nad zróżnicowaniem struktur wybranych miast województwa szczecińskiego)*. Warszawa—Poznań, PWN.
- WRÓBLEWSKA A., 1983: *Świat w zupełnie nowym stylu*. „Przegląd Techniczny”, nr 45.
- WRZESIŃSKI W., 1995: *Wyznaczniki tożsamości regionu śląskiego na gruncie nauki polskiej*. W: BAZIELICH B., red.: *Śląsk — etniczno-kulturowa wspólnota i różnorodność*. Wrocław, Wyd. UW.
- WYGOTSKI L.S., 1971: *Wybrane prace psychologiczne*. Warszawa, PWN.
- WYGOTSKI L.S., 1978: *Narzędzie i znak w rozwoju dziecka*. Warszawa, PWN.
- WYGOTSKI L.S., 1995: *Zabawa i jej rola w rozwoju psychicznym dziecka*. W: BRZEZIŃSKA A., CZUB T., LUTOMSKI G., SMYKOWSKI B., red.: *Dziecko w zabawie i w świecie języka*. Poznań, Wyd. Zys i S-ka.
- WYKA A., 1985: *Model badań przez wspólne doświadczanie, czyli o pewnej wersji empirii „jakościowej”*. „Kultura i Społeczeństwo”, nr 2.
- WYSOCKA E., KONOPKA M., red., 1997: *Polskie regiony. Podstawy kulturowe regionalizacji Polski*. Ciechanów, Rada Krajowa Towarzystw Kultury.
- YOUNG J.Z., 1978: *Zarys wiedzy o człowieku*. Warszawa, PWN.
- ZABOROWSKI Z., 1964: *Stosunki społeczne w klasie szkolnej*. Warszawa, PWN.
- ZABOROWSKI Z., 1967: *Podstawy wychowania zespołowego*. Warszawa, PWN.
- ZABOROWSKI Z., 1980: *Z pogranicza psychologii społecznej i psychologii osobowości*. Warszawa, PWN.
- ZABOROWSKI Z., 1985: *Trening interpersonalny*. Wrocław, Ossolineum.
- ZABOROWSKI Z., 1987: *Tożsamość i samoświadomość człowieka*. „Kultura i Społeczeństwo”, nr 2.
- ZABOROWSKI Z., 1994: *Współczesne problemy psychologii społecznej i psychologii osobowości*. Nowa ogólna teoria psychologiczna. Warszawa, Oficyna Wyd. „Profi”.
- ZALESKI Z., 1991: *Psychologia zachowań celowych*. Warszawa, PWN.
- ZAMOJSKA E., 1998: *Kulturowa tożsamość młodzieży. Studium empiryczne z badań nad młodzieżą ze szkół średnich*. Poznań—Toruń, Wyd. UMA.
- ZAZZO B., 1972: *Oblicza młodości. Psychologia różnicowa wieku dorastania*. Tłum. Z. ZAKRZEWSKA. Warszawa, PWN.
- ZEMŁO M., 1996: *Ukryty program szkoły*. „Studia Socjologiczne”, nr 1.
- ZIELIŃSKA A., 1996: *Wartości a pedagogika społeczna — z zapisu dyskusji*. W: PRZECŁAWSKA A., red.: *Pedagogika społeczna kręgi poszukiwań*. Warszawa, Wyd. „Żak”.
- ZIELIŃSKA H., 2000: *Paulo Freire — dialog, komunikacja, edukacja*. „Edukacja”, nr 2.
- ZIELIŃSKI J., 1965: *Staropolskie Zagłębie Przemysłowe*. Wrocław, Ossolineum.
- ZIMBARDO P.G., przy współudziale F.L. RUCHA, 1994: *Psychologia i życie*. Tłum. J. RADZYŃSKI. Warszawa, PWN.
- ZNANIECKI F., 1930: *Socjologia wychowania*. Warszawa—Lwów, Naukowe Towarzystwo Pedagogiczne, Książnica „Atlas”.
- ZNANIECKI F., 1973: *Socjologia wychowania. Wychowujące społeczeństwo*. Warszawa, PWN.
- ZNANIECKI F., 1974: *Ludzie terażniejsi a cywilizacja przyszłości*. Warszawa, PWN.
- ŻEBROWSKA M., red., 1986: *Psychologia rozwojowa dzieci i młodzieży*. Warszawa, PWN.
- ŻGŁOBICKI W., 2002: *Ukryty program w edukacji. Między niewiedzą a manipulacją*. Kraków, Oficyna Wyd. „Impuls”.

Compact Oxford English Dictionary of Current English. Eds. C. Soanes & S. Hawker 2005.
<http://www.askoxford.com/?view=uk>.

Encyklopedia Blackwella. Psychologia społeczna, 2001. Red. nauk. A.S.R. MANSTEAD, M. HEWSTONE, S.T. Fiske, M.A. HOGG, H.T. REIS, G.R. SEMIN. Wstęp i red. J. CZAPIŃSKI. Warszawa, Wyd. Jacek Santorski.

Konwencja o Prawach Dziecka. Artykuł 29 Konwencji Narodów Zjednoczonych. Dz.U. 1991, Nr 120, poz. 526.

The Encyclopedia Britannica 2002 by Britannica Editors. <http://www.britannica.com>.

Strony internetowe konsultowane:

<http://www.cke.edu.pl>

<http://www.igipz.pan.pl/miasto/zbiory/zbiory.htm>

<http://www.mrr.gov.pl>

<http://www.ifispan.waw.pl>

<http://pisa.oecd.org>

<http://stat.gov.pl>

Alina Szczurek-Boruta

Developmental Tasks of Youth and Educational Conditions of their Implementation in Various Cultural and Economical Backgrounds — Empirical Study

S u m m a r y

A book weaves in a tendency to integrate various human sciences that has been more visible in the last few years. The book attempts to return to the formation of coherent pedagogical concepts as well as highlight “borderland” of education. The author focuses on scientific theories with various provenances such as Erikson’s theory of psychosocial development, Havighurst’s concept of developmental tasks, Lewowicki’s theory of identity behaviours, and the sociological theory of conflicts. On the basis of these theories the author creates an offer to introduce categories of developmental tasks in the description, the optimal implementation and design of pedagogical activities.

Implementation of developmental tasks plus their categories in facing and solving educational difficulties characteristic for the field of individual identity formation is the test to discover some alternative to the contemporary ways of questioning and building educational answers. Here, juxtaposition of the educational network of terms, various ways of viewing social and mental reality, acceptance of learning attitude that recognises the inseparability of such processes as assimilation and transgression determining development, enables the author to explain the present educational problems.

The first theoretical part of the book presents the category of developmental tasks, which similarly to the category of identity, links endogenous and exogenous factors of development and may be the fruitful field for the research analysis. It depicts the pedagogical implications of development and developmental tasks, Erikson’s concept as the alternative view to the most popular contemporary perception of development and education in pedagogy as well as empirical tests of its implementation in this context. Furthermore, following the theory of conflict, the book presents concepts of function and aims and includes the tasks of society and education, highlighting the social and cultural conditions as indicators of developmental and educational tasks.

The second empirical part of the book presents the methodological problems of this research. It includes a diagnosis for the performance of developmental tasks by adolescents, the symptoms of developmental crisis and conflicts in school education plus the diagnosis for the implementation of educational tasks. This part incorporates determinants for completing developmental tasks, social situations of progress and in their context the pedagogical value of developmental crisis and conflict. It reveals deficiency in the implementation of educational tasks as well as cultural, social and economical conditions of completing developmental and educational tasks, presenting the relationship between social and economical conditions both in education and development of identity.

On the basis of general pedagogy and developmental perspective, it refers to the dialectical relations among the sphere of needs and social forms of compulsion turning to the view that a final meeting of the identity need takes place through effort of living. It is the effort of becoming in the course of completing the beyond-individual tasks pointing out to the neglected and abandoned areas of school education.

The work had the nature of monograph, which was the test on the implementation of empirical study that had aimed to investigate the individual, educational and social dimensions of developmental processes in the formation of identity. The rich empirical material (1232 observations with 119 variables each plus 98 narrative interviews) was gathered during the investigation of the secondary school youth in three spheres of the central and borderland Poland, which differentiated from each other as far as cultural and social-economical development were concerned. The material gathered is the enormous source of information on the Polish contemporary young people. Its extraordinary value has been achieved through a departure from the fragmentary descriptions and from the characteristic of youth living in one and selected background. On the contrary, it presents a cross-sectional description of the whole young generation that enables a reader to make comparisons and generalisations.

Moreover, exploiting here the approach based on the social psychology of development, the work highlights the nature of relationship between the formation of identity and the changing — developing social, cultural and economical context. On the one hand, it is the context where man lives and acts that influence each individual. On the other hand, this context is formed and modified by man. In the frame of the conflict category's introduction and implementation as well as its perception through the prism of developmental tasks and social conditions of education, it makes pedagogues sensitive to the natural state of tensions. These tensions refer to three types of pressures such as mental, biological and social ones felt as the internal and external conflict. The content of the book is, undoubtedly, the open source for other questions, which may evoke new research and challenges.

Alina Szczurek-Boruta

Die Entwicklungsaufgaben der Jugend und die deren Realisation dienenden Bildungsbedingungen in kulturell und wirtschaftlich differenzierten Milieus — eine pädagogische Studie

Zusammenfassung

Das Buch bringt die in den letzten Jahren immer stärkere Tendenz zum Ausdruck, die Errungenschaften von verschiedenen über den Menschen handelnden Wissenschaften zu integrieren. Da sich die Bildung an der Grenze von vielen anderen Wissenschaftsdisziplinen befindet, versucht die Verfasserin wiederum der Idee von Entwicklung der kohärenten pädagogischen Konzeptionen näher zu kommen. Sie greift auf Wissenschaftstheorien von verschiedener Provenienz (Theorie der psychosozialen Entwicklung von E.H. Erikson, die Idee der Entwicklungsaufgaben von R.J. Havighurst, die Identitätsverhaltenstheorie von T. Lewowicki, soziologische Konflikttheorien) und auf dem Grund zeigt sie, auf welche Weise bestimmte Kategorien der Entwicklungsaufgaben bei Darstellung, Erklärung, Optimierung und Planung der pädagogischen Tätigkeit anzuwenden sind.

Mit der Anwendung von Kategorien der Entwicklungsaufgaben bei Aufnahme und Lösung von Bildungsproblemen im Bereich der Bildung von persönlicher Identität gehen Bemühungen einher, eine Alternative für bisherige Methoden von Bildungsfragenstellen -u. beantworten zu finden. Wenn man das ganze Netz von Bildungsbegriffen und verschiedene Denkweise über soziale und psychische Wirklichkeit aufeinander legt, und solche Erkenntnismeinung vertritt, dass die über Entwicklung entscheidenden Assimilations- und Transgressionsprozesse untrennbar sind, ist man im Stande, die bestehenden Bildungsprobleme zu klären.

Der erste theoretische Teil des Buches handelt über die Kategorie der Entwicklungsaufgaben, die ebenso wie die Identitätskategorie endogene und exogene Entwicklungsfaktoren enthält und bei zahlreichen Analysen behilflich werden kann; zeigt pädagogische Folgen der Entwicklung und der Entwicklungsaufgaben, die Erik H. Eriksons Konzeption als eine Alternative für die in der Entwicklungs- und Erziehungspädagogik geltenden empirischen Versuche, diese Theorie im Zusammenhang mit der Pädagogik anzuwenden; stellt aus der Sicht der Konflikttheorie Funktionen, Ziele, darunter auch die Aufgaben der Gesellschaft, Bildungsaufgaben dar und weist auf sozial-kulturelle Bildungsbedingungen, als auf Determinanten der Entwicklungs- und Bildungsaufgaben hin.

Der zweite, empirische Teil des Buches umfasst methodologische Problematik der eigenen Forschungen der Verfasserin. Es wird hier gezeigt, wie sind Entwicklungsaufgaben von Adoleszenten zu erfüllen, wie kommen Entwicklungskrise und Konflikt in Schulbildung zum Ausdruck und auf welche Weise sollten die einzelnen Bildungsaufgaben realisiert werden. Die Verfasserin weist auf Folgendes hin: auf Determinanten, welche für das Gefühl der gut erfüllten Entwicklungsaufgaben entscheidend sind; auf gesellschaftsbedingte Entwicklungssituationen und auf

dem Grund auf pädagogische Bedeutung einer Entwicklungskrise und eines Konfliktes. Sie weist Defizite bei Realisation der Bildungsaufgaben auf und zeigt kulturelle, wie auch sozialwirtschaftliche Voraussetzungen für Erfüllung der Entwicklungs- und Bildungsaufgaben auf, und im Bereich der Allgemeinpädagogik verweist sie auf dialektale Relation zwischen den Bedürfnissen und den sozialen Zwangsformen. Sie betont, dass der Identitätsbedarf schließlich dank der Daseinskraft und Werdenskraft bei Erfüllung der überindividuellen Aufgaben befriedigt wird. Dabei gibt die Verfasserin vernachlässigte und aufgegebene Bereiche der Schulbildung bekannt.

Die vorliegende Arbeit ist eine Monografie, eine Idee von empirischen Forschungen deren Ziel war, persönliche, erzieherische und soziale Voraussetzungen für die Identitätsbildung durchzuforschen. Umfangreiches empirisches Material (1232 Beobachtungen mit je 119 Variablen und die aus 98 narrativen Interviews gewonnenen Daten) wurde in Folge von den Untersuchungen gewonnen, die an Schülern der weiterführenden Schulen in drei Bereichen des Zentralpolens und in drei Bereichen des kulturell und sozialwirtschaftlich sehr unterschiedlich entwickelten Grenzgebietes Polens durchgeführt wurden. Es ist eine Fülle von Informationen über heutige polnische Jugend. Große Bedeutung des Materials beruht darauf, dass es auf fragmentarische Darstellungen verzichtet und nicht nur die in einem konkreten ausgewählten Milieu lebenden Jugendlichen charakterisiert, sondern die ganze Jugendgeneration im Querschnitt darzustellen versucht, was Vergleiche und Verallgemeinerungen möglich macht.

Die Idee der sozialen Entwicklungspsychologie zu Nutze machend weist die Verfasserin in ihrer Monografie auf die Eigenschaft der Wechselbeziehung zwischen der sich bildenden Identität und dem wechselhaften, sich entwickelnden sozialkulturellen und ökonomischen Milieu, in dem der Mensch lebt und handelt, und das ihn beeinflusst, obwohl es auch andererseits von dem Menschen modifiziert wird. Im Zusammenhang mit der Anwendung von der Konflikttheorie und deren Einschätzung hinsichtlich der Entwicklungsaufgaben und sozialen Bedingungen der Ausbildung, möchte die Verfasserin die Pädagogen für natürliche Anspannungen zwischen den drei Arten von psychischen, biologischen und sozialen Drücken sensibilisieren, die als ein innerer und äußerer Konflikt wahrgenommen werden. Die vorliegende Monografie wird bestimmt weitere Fragen nach sich ziehen, die neue Forschungs Herausforderungen auslösen werden.

Dotychczas w serii

Edukacja Międzykulturowa

przygotowywanej przez
Społeczny Zespół Badań Kultury i Oświaty Pogranicza
oraz

Zakład i Katedrę Pedagogiki Ogólnej Uniwersytetu Śląskiego w Cieszynie,
przy współpracy
Wyższej Szkoły Pedagogicznej Związku Nauczycielstwa Polskiego w Warszawie
ukazały się następujące publikacje:

1992

Dzieci z Zaolzia (z badań osobowości uczniów szkół podstawowych z polskim językiem nauczania). Red. T. Lewowicki. Cieszyn: Uniwersytet Śląski — Filia.

Hierarchia wartości i plany życiowe dzieci z Zaolzia. Red. T. Lewowicki. Cieszyn: Uniwersytet Śląski — Filia.

1994

Kulturowe, społeczne i edukacyjne wyznaczniki dróg życiowych młodzieży z Zaolzia. Red. T. Lewowicki. Katowice: Wyd. UŚ.

Poczucie tożsamości narodowej młodzieży — studium z pogranicza polsko-czeskiego. Red. T. Lewowicki. Cieszyn: Uniwersytet Śląski — Filia.

1995

Spółeczności młodzieżowe na Pograniczu. Red. T. Lewowicki. Cieszyn: Uniwersytet Śląski — Filia.

1996

Spółeczności pogranicza — Wielokulturowość — Edukacja. Red. T. Lewowicki, B. Grabowska. Cieszyn: Uniwersytet Śląski — Filia—WSP ZNP w Warszawie.

1997

Osobowość i społeczne funkcjonowanie młodzieży regionu Podbeskidzia. Red. T. Lewowicki, E. Ogrodzka-Mazur. Katowice: Wyd. UŚ.

1998

Młodzież i tolerancja. Studium z pogranicza polsko-czeskiego. Red. T. Lewowicki, B. Grabowska. Cieszyn: Uniwersytet Śląski — Filia.

Problemy pogranicza i edukacja. Red. T. Lewowicki, E. Ogrodzka-Mazur. Cieszyn: Uniwersytet Śląski — Filia.

2000

Edukacja międzykulturowa w Polsce i na świecie. Red. T. Lewowicki, E. Ogrodzka-Mazur, A. Szczurek-Boruta. Katowice: Wyd. UŚ.

Rodzina — Wychowanie — Wielokulturowość. Red. T. Lewowicki, J. Suchodolska. Cieszyn: Uniwersytet Śląski — Filia—WSP ZNP w Warszawie.

Szkoła na pograniczach. Red. T. Lewowicki, A. Szczurek-Boruta. Katowice: Wyd. UŚ.

2001

W poszukiwaniu teorii przydatnych w badaniach międzykulturowych. Red. T. Lewowicki, E. Ogrodzka-Mazur. Cieszyn: Uniwersytet Śląski — Filia.

2002

Intercultural Education — The Individual in Relation to Others and Other Cultures. Red. T. Lewowicki, J. Urban. Cieszyn: Uniwersytet Śląski — Filia.

Kwestie wyznaniowe w społecznościach wielokulturowych. Red. T. Lewowicki, A. Różańska, U. Klajmon. Cieszyn: Uniwersytet Śląski — Filia.

A. Różańska: *Działalność edukacyjna Śląskiego Kościoła Ewangelickiego Augsburskiego Wyznania na Zaolziu.* Cieszyn: Wydawnictwo Śląski Kościół Ewangelicki Augsburskiego Wyznania.

Edukacja wobec ładu globalnego. Red. T. Lewowicki, J. Nikitorowicz, T. Pilch, S. Tomiuk. Warszawa: Wyd. „Żak”.

2003

Świat wartości i edukacja międzykulturowa. Red. T. Lewowicki, E. Ogrodzka-Mazur, A. Gajdzica. Cieszyn—Warszawa: Uniwersytet Śląski — Filia—WSP ZNP w Warszawie.

2004

Język, komunikacja i edukacja w społecznościach wielokulturowych. Red. T. Lewowicki, J. Urban, A. Szczypka-Rusz. Cieszyn—Warszawa: Uniwersytet Śląski — Filia—WSP ZNP w Warszawie.

2005

Polityka społeczna i oświatowa a edukacja międzykulturowa. Red. T. Lewowicki, E. Ogrodzka-Mazur. Cieszyn—Warszawa: Uniwersytet Śląski — Filia—WSP ZNP w Warszawie.

Przemiany społeczno-cywilizacyjne a edukacja szkolna — problemy rozwoju indywidualnego i kształtowania się tożsamości. Red. T. Lewowicki, A. Szczurek-Boruta, B. Grabowska. Cieszyn—Warszawa—Kraków: Uniwersytet Śląski — Filia—WSP ZNP w Warszawie—Oficyna Wydawnicza „Impuls”.

2006

A. Gajdzica: *Reforma oświaty a praktyka edukacji wczesnoszkolnej.* Katowice: Wyd. UŚ.

Teorie i modele badań międzykulturowych. Red. T. Lewowicki, A. Szczurek-Boruta, E. Ogrodzka-Mazur. Cieszyn—Warszawa: Uniwersytet Śląski — Filia—WSP ZNP w Warszawie.

Z teorii i praktyki edukacji międzykulturowej. Red. T. Lewowicki, E. Ogrodzka-Mazur. Cieszyn—Warszawa: Uniwersytet Śląski — Filia—WSP ZNP w Warszawie.

2007

E. Ogrodzka-Mazur: *Kompetencja aksjologiczna dzieci w młodszy wieku szkolnym. Studium porównawcze środowisk zróżnicowanych kulturowo.* Katowice: Wyd. UŚ.

Redaktor: Olga Nowak

Redaktor techniczny: Barbara Arenhövel

Korektor: Mirosława Żłobińska

Copyright © 2007 by
Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego
Wszelkie prawa zastrzeżone

ISSN 0208-6336
ISBN 978-83-226-1666-6

Wydawca
Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego
ul. Bankowa 12B, 40-007 Katowice
www.wydawnictwo.us.edu.pl
e-mail: wydawus@us.edu.pl

Wydanie I. Nakład: 200 + 50 egz. Ark. druk. 30,5. Ark. wyd. 40,0.
Przekazano do łamania w czerwcu 2007 r. ***
Podpisano do druku we wrześniu 2007 r.
Papier offset. kl. III, 80 g Cena 70 zł

Łamanie: Pracownia Składu Komputerowego
Wydawnictwa Uniwersytetu Śląskiego
Druk i oprawa: EXPOL, P. Rybiński, J. Dąbek, Spółka Jawna
ul. Brzeska 4, 87-800 Włocławek





ISSN 0208-6336
ISBN 978-83-226-1666-6